



Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte
2018

**Priscila Desiree
Mota Reis**

**Um contributo da ilustração no Projeto RESCUR
para exponenciar a resiliência infantil**



Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte
2018

**Priscila Desiree
Mota Reis**

**Um contributo da ilustração no Projeto RESCUR
para exponenciar a resiliência infantil**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Design, realizada sob a orientação científica da Doutora Cláudia Albino, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Aos meus pais e irmãs que me apoiam incondicionalmente, que me incentivam independentemente das dificuldades da vida, e que me transmitem amor e força para perseguir os meus sonhos.

Ao meu namorado, pelo carinho, amor e dedicação que sempre me deu nestes últimos anos, e pelo apoio e compreensão para além fronteiras.

o júri

presidente

Professor Doutor Luís Nuno Coelho Dias
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

vogal - arguente principal

Professora Doutora Lígia Maria Pinto Lopes
professora auxiliar convidada da Universidade do Minho

vogal - orientadora

Professora Doutora Cláudia Regina da Silva Gaspar de Melo Albino
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Nem sempre a vida traz sorrisos, existem barreiras que têm de ser ultrapassadas e batalhas que têm de ser vencidas. Estar longe de casa é sempre difícil, a saudade e o cansaço tornam-se evidentes, mas aqueles que se cruzaram no meu percurso, de alguma forma, mantiveram-me forte para conseguir cumprir os meus objetivos.

Agradeço, acima de tudo, aos meus pais, por lutarem todos os dias para que consiga percorrer os meus sonhos, pela preocupação, pelo carinho e pelo amor que me transmitem, mesmo estando longe. Às minhas irmãs, que são as minhas confidentes, e que sempre me apoiam em tudo, ao fazerem-me ver o lado positivo da vida, e ao partilharem sempre comigo a maior risada.

À minha orientadora, Professora Doutora Cláudia Albino, por aceitar a orientação deste trabalho, pelas sugestões e críticas relevantes e pela disponibilidade nesta fase, e à Professora Doutora Paula Lebre, pela simpatia e pela ótima receção no Festival “Arte e Resiliência”.

Em especial, ao meu namorado, João Ferreira, por ser o meu pilar, pelo apoio incondicional, e por nunca ter desistido de nós. O oceano separou-nos durante esta etapa, mas o amor atravessou-o de uma forma incrível.
“Juntos somos fortes.”

Por todos estes motivos e muitos mais, a todos vós...

o meu muito Obrigada!

palavras-chave

educação para a resiliência, ilustração para a infância, estratégias de coping, comunicação

resumo

Abordando a ilustração para a criança como promotora da resiliência, propõe-se a integração da ilustração no RESCUR, Currículo Europeu para a Resiliência, que foi desenvolvido de forma a dar uma resposta aos desafios sociais, culturais e económicos que as crianças europeias enfrentam atualmente. O programa RESCUR apresenta um currículo para resiliência para escolas do ensino pré-escolar, primeiro e segundo ciclos, que pretende contribuir para a aprendizagem académica, emocional e social de crianças, particularmente daquelas que poderão estar em risco de abandono escolar, absentismo, insucesso académico, exclusão social, problemas de saúde mental, entre outros, promovendo as competências que as ajudem a ultrapassar desvantagens e obstáculos ao seu desenvolvimento, enquanto utilizam os seus recursos pessoais.

A primeira parte da dissertação é dedicada à revisão bibliográfica sobre o tema de estudo, sendo apresentadas a origem e a evolução da ilustração, assim como outras formas de representação e expressão simbólica, para além da palavra escrita. Os conceitos de literacia e cultura visual são problematizados pela necessidade de compreensão das representações visuais e de como a sua leitura contribui para que a criança comece a descodificar e interpretar variadas composições visuais. Na segunda parte da dissertação apresentam-se aspetos formais da ilustração relevantes no design do livro para a infância e são analisados alguns casos de estudo que possibilitaram identificar soluções formais tomadas pelos vários autores estudados. Por último apresenta-se o desenvolvimento projetual da ilustração desenvolvida para o manual de atividades de 1º ciclo, para o portfólio da criança e para as respetivas fichas de atividades.

A investigação teórica desenvolvida assim como o projeto realizado permitiu-nos concluir que um projeto de ilustração é fundamento para realizar um projeto na disciplina do design. Por fim, a participação no Festival “Arte e Resiliência” teve um balanço muito positivo, onde as coordenadoras do projeto RESCUR, os professores e as crianças participantes mostraram-se muito recetivos à nova abordagem.

keywords

education for resilience, illustration for children, coping strategies, communication

abstract

Approaching the illustration for the child as a promoter of resilience, integration of the illustration in RESCUR, the European Curriculum for Resilience, which has been developed to address the social, cultural and economic challenges facing European children today. The RESCUR program presents a curriculum for resilience to preschool, primary and secondary schools, which aims to contribute to the academic, emotional and social learning of children, particularly those who may be at risk of dropping out, absenteeism, academic failure, social exclusion, mental health problems, among others, by promoting skills that help them overcome disadvantages and obstacles to their development while using their personal resources.

The first part of the dissertation is dedicated to the bibliographical revision on the subject of study, being presented the origin and the evolution of the illustration, as well as other forms of representation and symbolic expression, besides the written word. The concepts of literacy and visual culture are problematized by the need to understand the visual representations and how their reading contributes to the child begin to decode and interpret various visual compositions. In the second part of the dissertation we present the formal aspects of the illustration that are relevant to the design of the book for children and analyze some case studies that have made it possible to identify formal solutions adopted by the various authors studied. Finally, we present the design development of the illustration developed for the 1st cycle activities manual, for the child's portfolio and for the respective activity fiches.

The theoretical research developed as well as the project carried out allowed us to conclude that an illustration project is the basis for carrying out a project in the discipline of design. Finally, the participation in the Festival "Art and Resilience" had a very positive balance, where the coordinators of the RESCUR project, the teachers and the participating children were very receptive to the new approach.

Sumário

| | |
|-------------------------------------|---|
| 1. Introdução | 1 |
| 2. Contextualização | 3 |
| 3. Questão de Investigação | 5 |
| 4. Objetivos gerais de investigação | 5 |
| 5. Objetivos específicos | 6 |
| 6. Metodologias de Investigação | 6 |
| 7. Estrutura da Dissertação | 8 |

Primeira Parte

| | |
|---|----|
| Capítulo I – A Ilustração para a Infância | 10 |
| 1. A criança como ator social: uma motivação para a ilustração infantil | 11 |
| 2. A ilustração e os seus conteúdos | 14 |
| 2.1. Breve introdução à ilustração infantil: origem e evolução | 20 |
| 2.2. O desenvolvimento humano e o pensamento de Vygotsky | 25 |
| 2.3. A função da imagem na criança | 28 |
| 2.4. O papel do ilustrador | 35 |
| 2.5. A linguagem da Ilustração | 38 |
| 2.5.1. Funções da Imagem | 42 |
| 2.6. Cultura visual e a “era das imagens” | 48 |
| 2.6.1. Hernández e o Estudo da Cultura Visual | 51 |

Segunda Parte

| | |
|---|----|
| Capítulo II – O Design do Livro para a Infância | 56 |
| 1. Elementos de Design | 57 |
| 1.1. Aspectos formais na Ilustração | 58 |
| 1.1.1. Relação entre o texto e a imagem | 59 |
| 1.1.2. Desenvolvimento de personagens | 60 |
| 1.1.3. Layout | 61 |
| 1.1.4. Fluxo da narrativa | 61 |
| 1.1.5. Escolha da cor e estilo de representação | 62 |
| 1.1.6. Importância da cooperação com o diretor de arte/editor | 63 |
| Capítulo III – Estudos de Caso | 66 |
| 1. Exemplos de ilustração para a Infância: | 67 |
| 1.1. Ilustradores estrangeiros | 67 |
| 1.2. Ilustradores portugueses | 71 |
| 2. Estudos de Caso: | 75 |

| | |
|--|----|
| 2.1. <i>Professor Astro Cat's Intergalactic Activity Book</i> | 77 |
| 2.2. <i>The Usborne Little Children's Dinosaur Activity Book</i> | 80 |
| 2.3. <i>Montanhas</i> | 83 |
| 2.4. <i>Analisa Explora & Cria</i> | 86 |
| 3. Conclusões da análise dos estudos de caso | 89 |

Capítulo IV – Projeto Prático – Projeto RESCUR, Manual de Atividades

| | |
|--|-----|
| 1º Ciclo | 92 |
| 1. Enquadramento | 93 |
| 2. Programa | 93 |
| 3. Processo Criativo | 94 |
| 3.1. As ilustrações – da realidade ao desenho | 94 |
| 3.1.1. As mascotes | 94 |
| 3.1.2. Opções formais, técnicas e estéticas das ilustrações | 96 |
| 3.2. Estratégia Editorial | 97 |
| 3.2.1. A narrativa – implementação da ilustração para a dinamização do manual de atividades | 98 |
| 3.3. A tipografia | 101 |
| 3.4. A solução gráfica – etapas de evolução da proposta | 103 |
| 3.5. O manual como objeto gráfico – resultados | 119 |
| 4. Festival “Arte e Resiliência” | 124 |
| Considerações Finais | 129 |
| Referências Bibliográficas | 131 |
| Índice de Figuras | 136 |
| Apêndices | 142 |

Introdução

Dedicar uma dissertação teórico-prática no âmbito do Mestrado em Design baseada na ilustração para a infância pode ser um desafio, porque é difícil atribuir uma definição à ilustração, no que toca a inseri-la no sistema das artes ou no do *design*. A ilustração necessita de um *briefing*, no qual deve seguir um programa, apesar de ser flexível, pois variará dos métodos do ilustrador e do processo criativo, combinando o seu pensamento criativo com os objetivos pré-definidos. Assim, defendemos que a ilustração se aproxima do *design*, uma vez que depende de um conjunto de etapas que são comuns às metodologias projetuais desta disciplina. A ilustração tem como objetivo não só comunicar uma ideia, mas também a de a amplificar pela interpretação visual do ilustrador e pela sua representação. É justo dizer que a ilustração registou marcos importantes ao longo do tempo, pois o homem adotou o desenho para representar a sua própria evolução. A arte de ilustrar é tradicionalmente definida como a criação de representações visuais que têm a função de elucidar ou decorar informações textuais. Mas o desenho surge de forma instintiva e espontânea, como forma de expressão, enquanto a ilustração é uma forma de comunicação que respeita uma ideia ou um conceito. Segundo a ilustradora Margarida Botelho, citada por Catarina Azevedo (2007, p.14), “o interessante da ilustração é poder abrir portas para a história, acentuar certas coisas que estão na história de forma atenuada e que são interessantes de explorar, ou então, mostrar o outro lado do espelho, coisas que estão lá, mas que estão de uma forma subliminar ou de uma forma muito *low profile* e a ilustração pode através da imagem acentuá-las”.

Tal como o *design*, a ilustração atua em diferentes áreas - comércio, indústria, editoras, instituições culturais, entre outros - e associa-se ao compromisso de comunicar para obter determinada resposta ou efeito junto do público a que se dirige. O *designer*, enquanto ilustrador, atua como articulador visual de mensagens que são concebidas preliminarmente por autores - escritores, jornalistas, redatores; ou eventualmente por ele próprio - e dirigidas a leitores, conforme o público-alvo a que a peça gráfica se destina (Gruszynski, 2008).

A ilustração infantil, objeto de estudo da presente dissertação, permite às crianças desenvolver a sua identidade pessoal e compreender a sua herança cultural. Pode contribuir para ajudar a eliminar estereótipos e a corrigir erradas noções de cultura, e a criar novas relações com o mundo. Neste sentido, consideramos que é importante valorizar os recursos dos projetos a implementar em sala de aula, integrando vários meios de comunicação. A relevância das atividades desenvolvidas pelos

professores em sala de aula, abrangendo crianças e jovens, é essencial para que tomem uma postura mais crítica face à “era das imagens”, interpretando e adotando posições consoante a sua interpretação. Isto porque as crianças não são apenas recetores de conceitos e códigos, mas agentes capazes de aceitar, questionar ou contestar estas diferentes manifestações visuais. Além disso, a partir de uma visão mais apurada, os leitores poderão vir a ser capazes de questionar a qualidade das ilustrações dos livros que leem, não apenas quanto ao ser carácter estético, mas também considerando a relação entre o texto e a imagem. "Trata-se de cuidar para que os estudantes aprendam a fundamentar as suas interpretações, que tenham uma análise crítica [...] de modo que possam conviver com diferentes manifestações visuais" (Hernández, 2007, p. 69).

A educação oferece uma oportunidade única na promoção da inclusão e na capacitação das pessoas para assumir a responsabilidade pela sua própria vida, podendo servir como um incentivo para a equidade, justiça e inclusão social. A resiliência pode ser definida como a capacidade de resistir ou recuperar de ameaças significativas à estabilidade, viabilidade ou desenvolvimento. É um processo que permite promover a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida dos indivíduos (Cefai, Matsopoulos, Bartolo, Galea, Gavogiannaki, Zanetti, Renati, Cavioni, Pavin Ivanec, Šarić, Kimber, Eriksson, Simões e Lebre, 2014). A partir deste enquadramento, consideramos que a resiliência deve ser promovida ao longo da vida, especialmente durante as fases iniciais de desenvolvimento, na infância e na adolescência. Estas fases são importantes para a pessoa definir capacidades e ter conhecimento do que é ou não é capaz, sendo encorajador o desenvolvimento de projetos que demonstrem que qualquer um de nós é capaz de superar situações menos boas.

O nosso contributo para o projeto RESCUR, Currículo Europeu para a Resiliência surgiu como um desafio em resposta a esta necessidade de estimular a literacia visual nas crianças, possibilitando ferramentas que as ajudem a ultrapassar adversidades no seu dia-a-dia. Propõe-se o redesenho do manual de atividades (respetivo ao 1º ciclo), do portfólio da criança e das mascotes que acompanham o projeto, como forma de motivar as crianças ao longo das atividades propostas pelo projeto. As atividades são acompanhadas pela narração de histórias, dramatizações, desenhos, jogos, canções e fichas, e por isso, é recomendado que o professor possua um conjunto de ferramentas que estimulem e motivem as crianças. O objetivo desta dissertação é o de fundamentar a importância da ilustração na educação, integrando-a em vários materiais desenvolvidos no projeto RESCUR.

Contextualização

O RESCUR, Currículo Europeu para a Resiliência consiste na implementação de um currículo para a resiliência em escolas europeias do ensino pré-escolar, primeiro e segundo ciclos. Este currículo surge num momento crítico, uma vez que a Europa enfrenta cada vez mais desafios económicos, sociais e culturais: recessão, desemprego, terrorismo e emigração. A necessidade de encontrar projetos que atuem nos desafios da inclusão social e na equidade é cada vez maior. Há um maior aumento de mobilidade devido a mudanças socioeconómicas e as famílias deparam-se com uma sociedade multicultural e diversificada, com o aumento da mobilidade e da migração, o que leva à necessidade de potenciar, cada vez mais, a coesão social.

Esta diversidade de culturas aumenta o conhecimento cultural, tanto a nível individual como coletivo, mas pode colocar desafios que podem conduzir ao preconceito e à discriminação, bem como a conflitos sociais. As crianças também sentem estas mudanças e por isso é importante garantir que têm uma educação, a fim de promover a inclusão de minorias e comunidades marginalizadas. As crianças e jovens pertencentes a minorias étnicas e culturais, como a etnia cigana, imigrantes e refugiados apresentam um maior risco de abandono precoce da escola, insucesso escolar, exclusão social e mesmo problemas de saúde mental.

A taxa de abandono escolar precoce entre crianças e jovens migrantes é o dobro em comparação com os jovens de origem europeia, e muitas vezes debatem-se com um apoio familiar mais reduzido, enfrentando situações de discriminação no sistema educativo, e um acesso mais limitado às oportunidades. Outros problemas na escola são a dificuldade de comunicação, o racismo e a exclusão social que dificultam o desenvolvimento de relações positivas com os pares e o processo de inclusão, a rotulação das crianças e os estereótipos que impedem o foco nas competências e nos recursos, o que deixa apenas atenção para os problemas (Cefai, Matsopoulos, Bartolo, Galea, Gavogiannaki, Zanetti, Renati, Cavioni, Pavin Ivanec, Šarić, Kimber, Eriksson, Simões e Lebre, 2014). Dito isto, é importante oferecer iguais oportunidades a todas as crianças, pois todas têm os mesmos direitos: o direito ao ensino, o direito a ter apoio por parte da família, o direito à amizade, o direito a brincar e a aprender, e o direito a desenvolver todas as suas capacidades e o seu potencial. Para isso, é necessário implementar programas para que as crianças saibam respeitar as diferenças, e saibam respeitar o próximo, simultaneamente, desenvolvendo capacidades em superar adversidades.

É por isso importante evidenciar a importância dos professores e de outros agentes educativos para criar um espaço promotor da resiliência na escola, estimulando nas crianças a capacidade de superar adversidades, estando aptas para explorar todo o seu potencial. A implementação de projetos em escolas para promover a equidade, a justiça e a inclusão social proporcionam comunidades mais responsivas, inclusivas, cuidadoras e culturalmente sensíveis (Cefai, Matsopoulos, Bartolo, Galea, Gavogiannaki, Zanetti, Renati, Cavioni, Pavin Ivanec, Šarić, Kimber, Eriksson, Simões e Lebre, 2014). As escolas devem ser espaços que transmitam segurança e suporte a todas as crianças, contribuindo para o acesso às oportunidades de participação positiva nas aprendizagens e atividades sociais, estabelecendo uma forte ligação social entre os envolvidos.

Acreditando que a ilustração para a infância pode ser, também, um meio de passar conhecimento do mundo às crianças, surge o interesse em contribuir no projeto RESCUR. O RESCUR é um projeto de três anos LLP Comenius (2012-2015) coordenado pela Universidade de Malta e incluindo a Universidade de Creta (Grécia), a Universidade de Lisboa (Portugal), a Universidade de Orebro (Suécia), a Universidade de Pavia (Itália), e a Universidade de Zagreb (Croácia).

No primeiro ano, os parceiros desenvolveram a estrutura curricular e escreveram a versão preliminar do currículo, no segundo ano o currículo foi testado em várias escolas de cada país parceiro, e no terceiro ano o currículo foi editado e finalizado e, consequentemente publicado - em versão impressa e versão eletrónica - em três manuais para professores (educação pré-escolas, 1º e 2º ciclo), um guia para professores e um guia para os pais, traduzidos nas 7 línguas.

Questão de investigação

Dado o contexto apresentado, a questão de investigação é:

Quais são os contributos que a ilustração para a infância pode dar para potenciar propostas da natureza do projeto RESCUR?

Partimos da premissa de que a ilustração pode ser entendida como um recurso expressivo do *design*, enquanto elemento mediador na interação entre as pessoas e a cultura.

Objetivo geral de investigação

Sabendo que a imagem é um elemento crucial para que se estimule a imaginação e a criatividade da criança, temos como objetivo principal compreender como a ilustração pode contribuir para a eficiência dos manuais de atividades de apoio ao ensino, assim como de outros materiais de comunicação desenvolvidos para as crianças.

Objetivos específicos

- Compreender, através da investigação, que a imagem tem um papel importante no desenvolvimento da criança, e de que a arte na educação tem imensos benefícios;
- Estudar os objetivos do projeto em estudo - RESCUR - e analisar os recursos disponibilizados pelos coordenadores do projeto;
- Analisar aspetos formais importantes na realização de um projeto de ilustração e compreender como cada elemento influencia no resultado final;
- Selecionar ilustradores e obras realizadas para a criança que permitam a análise de soluções formais tomadas em outros projetos;
- Analisar como os conteúdos são organizados e apresentados formalmente, partindo do próprio formato do manual, do papel em que é impresso, da paginação, das cores utilizadas, do tipo de letra, das imagens escolhidas para a ilustração, até ao produto final;
- Explorar diferentes tipos de expressão visual e definir o tipo de ilustração que melhor se adequa aos objetivos do projeto RESCUR;

- Descrever as várias etapas do processo criativo na realização do Manual de Atividades 1º Ciclo do projeto RESCUR;
- Apresentar os resultados do projeto de ilustração, nomeadamente o novo desenho do manual de atividades, do portfólio da criança e das fichas de atividades correspondentes; assim como dos cartazes temáticos, utilizados como materiais pedagógicos pelos professores participantes;
- Por último pretendemos demonstrar que um projeto de ilustração infantil pode ser fundamento para o desenvolvimento de projeto na disciplina do *design*.

Metodologias de Investigação

As metodologias desenvolvidas nesta investigação são de âmbito qualitativo tendo uma forte componente exploratória na realização do projeto prático.

Após a revisão da literatura que nos permitiu elaborar o enquadramento teórico do tema estudo, procedemos à análise de estudos de caso, que nos possibilitou estabelecer as premissas para o desenvolvimento do projeto prático que realizamos.

As primeiras decisões relativamente ao projeto foram relacionadas com a estratégia editorial e com o programa a ser desenvolvido. Foi muito importante, numa primeira fase, conhecer a intenção do projeto em questão - o projeto RESCUR - e estudar os vários recursos disponíveis, incluindo o *website* onde é apresentado um conjunto de recursos, nomeadamente, manuais orientadores para pais e professores, e manuais com a descrição de sessões para serem realizadas na sala de aula, organizadas em níveis de complexidade crescente, incluindo histórias, jogos, atividades expressivas e atividades de *mindfulness*. São também disponibilizadas versões reduzidas de divulgação dos manuais de atividades (pré-escolar, 1º e 2º ciclos).

Em termos metodológicos, podemos estruturar o trabalho prático nas seguintes etapas:

1. Estudo da versão reduzida de divulgação do manual de atividades para o 1º ciclo integrado no projeto Rescur, de forma a compreender a estrutura das atividades, e perceber como se distribui e hierarquiza os vários tipos de informação importantes para a sua realização;
2. Primeiros esboços e experiências quanto ao tipo de linguagem ilustrativa, que partiram das mascotes, o Samuel e a Helena;
3. Primeiros estudos quanto ao habitat do Samuel e da Helena - a floresta - que é o principal cenário onde se desenvolve a narrativa do manual de atividades;
4. Definição do tipo de expressão visual a adotar, deliberando a forma, as cores, as técnicas e os meios para a execução do projeto;
5. Realização da primeira versão do manual de atividades ilustrado;
6. Reformulação do manual, tendo em conta o apontamento de possíveis melhorias a nível estético e de composição, como também na ordem das páginas;

7. Finalização do projeto, definindo uma solução final para a disposição do manual e para as ilustrações pertencentes que foram alvo de um processo com inúmeras transformações.

Estrutura da dissertação

A dissertação que se apresenta, intitulada *Um contributo da ilustração no Projeto RESCUR para exponenciar a resiliência infantil* inicia-se com a presente introdução, onde é revelado o contexto em que se insere este estudo, partindo para a problemática e a definição da questão de investigação. De seguida, são definidos os objetivos, as metodologias da investigação e a organização da dissertação, com a explicitação dos assuntos a tratar em cada capítulo.

Após a introdução ao tema, a dissertação organiza-se em duas partes principais, uma parte considerada como a fundamentação teórica, que inclui o capítulo I e II, nomeadamente A Ilustração para a Infância e O Design do Livro para a Infância, respetivamente; e uma parte considerada prática, que inclui a análise de casos de estudo, que corresponde ao capítulo III, seguido do capítulo IV com o projeto prático. A primeira parte apresenta o estudo de conceitos relativos à problemática. No capítulo I apresenta-se uma introdução à ilustração infantil, relativamente à sua origem e evolução. Aborda ainda o tema do impacto da imagem no desenvolvimento da criança, e de como é importante estimular a literacia visual e enriquecer o conhecimento de códigos culturais na “era das imagens”, para que se possa reconhecer, interpretar e analisar informações transmitidas por composições visuais. Na segunda parte, o capítulo II nomeia aspetos formais da ilustração quanto aos elementos de *design*, de maneira a selecionar características que devem ser alvo de análise. O capítulo III apresenta os estudos de caso, onde se identificam exemplos de ilustração para a infância, resultante do trabalho tanto de ilustradores estrangeiros como portugueses, e se analisam quatro manuais de atividades para crianças, de autores diferentes, de forma a perceber as diferentes abordagens, e considerar aspetos positivos a incluir na realização da proposta. O capítulo IV inclui o projeto prático RESCUR, Currículo Europeu para a Resiliência, com o desenvolvimento do manual de atividades do 1º ciclo, que encerra a passagem da teoria estudada à prática. Primeiramente, apresenta-se o enquadramento em que se insere o projeto, o programa - onde se descrevem as motivações e o contexto - terminando com o processo criativo do projeto de ilustração. O capítulo termina com o balanço da participação no Festival “Arte e Resiliência”, e com o parecer por parte dos professores e das crianças participantes no projeto RESCUR.

Para finalizar, seguem-se as considerações finais, com comentários acerca de todo o estudo desenvolvido e conclusões que se retiraram com a execução do projeto, e as referências bibliográficas.

PARTE I

Capítulo I

A Ilustração para a Infância

1- A Criança como Ator Social: uma motivação para a ilustração infantil

Relativamente à criança e à infância, dentro do contexto deste estudo, importa considerar os seus interesses e as suas necessidades para que tenha um papel mais participativo na sociedade, ao ter a igual oportunidade de se expressar. A criança deve ser reconhecida como ator social, e não apenas como recetor de cultura ou como agente em contextos sociais, apenas conduzida por adultos, sem ser considerada a sua opinião. Segundo Scherer, citado por Lima&Lima, as crianças devem ser vistas como “sujeitos construtores de cultura” e não apenas como meros reprodutores de cultura. Para tal, “A infância não pode ser vista apenas como um dado universal e nem como uma categoria natural, mas essencialmente como construção histórica, cultural e social.” (Lima&Lima, 2013, p. 210).

É imprescindível entender que, se existem diferentes realidades culturais, existem também diferentes percursos no desenvolvimento. Estas determinam o contexto em que cada uma delas cresce, e, tendo em conta estas diferenças, vale dizer que o ensino deve ser adaptado consoante os saberes que as acompanham e o meio que as rodeia. Para Sarmento (2003), as culturas da infância são compreendidas como os modos de ver, viver e compreender o mundo. As crianças relacionam-se com os pares, os objetos, os brinquedos, os valores morais e as categorias sociais distintas por meio das suas culturas, que são

“(…) socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas do tempo, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.” (Sarmento citado por Lima&Lima, 2013, p. 211).

Como resultado da análise das culturas da infância, Sarmento, estudado por Lima&Lima, nomeia quatro eixos estruturadores dessas culturas: a *interactividade*, a *fantasia do real*, a *reiteração* e a *ludicidade* (Lima&Lima, 2013).

Quanto á *interactividade*, Sarmento afirma que a criança vive com diferentes realidades, abrangendo os vários espaços e os seus intervenientes, sendo eles, por exemplo, a escola, a igreja, a família e as atividades sociais, e todos estes contribuem para o desenvolvimento da sua identidade pessoal e social. Assim, estas relações devem ser valorizadas e garantidas, não só a da criança com outras crianças, mas também com o adulto, que atua como um mediador e que cria as condições para um processo de aprendizagem mais rico. Estes saberes

não são apenas valiosos nesta fase da criança, mas terão também um impacto positivo ao longo da sua existência.

O eixo *fantasia do real* diz respeito à imaginação da criança, através da qual atribui significados às coisas como forma de ver e compreender o mundo. Representa também a capacidade de resiliência frente a situações indesejáveis e dolorosas, e daí, a oportunidade em enfrentar situações e experiências novas. A criatividade permite que a criança se interesse em aprender sobre si mesma e sobre o mundo em que vive.

Acerca da *reiteração*, Sarmiento aponta que o tempo da criança é provido de novas possibilidades, podendo ser repetido e reiniciado a qualquer momento. Assim, os jogos e as brincadeiras da rotina podem ser recriadas imediatamente, e não possuem uma linearidade, podendo iniciar e finalizar quando bem entendem, “(...) das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo” (ibid, p. 212).

Quanto à *ludicidade*, Sarmiento considera-a um aspeto essencial das culturas da infância, pois a natureza interativa e imaginativa do brincar são formas enriquecedoras de ver o mundo, já que “o brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (ibid, p. 212).

Dando continuidade ao pensamento de Sarmiento, é importante compreender o meio escolar, local alvo de intervenção do projeto em estudo, como um espaço onde a criança deve se apropriar de códigos culturais e, ao aprender e ao brincar, enriquecer o seu processo de socialização. Lima considera que através dos jogos e das brincadeiras, a criança amplia o conhecimento que tem de si, dos objetos, da natureza e do contexto social em que se encontra, pois “o jogo é resultante das condições concretas da vida e do lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais. A natureza do jogo, portanto, não é natural, instintiva, inata ou biológica, mas sim histórica e social.” (Lima&Lima, 2013, p. 214).

Quando brincam, jogam, representam ou dançam, as crianças desenvolvem, entre outras, as capacidades de pensamento, imaginação, memória, concentração, atenção, domínio de vontade, linguagem e movimento, todas elas essenciais para o sucesso na escola, mas também, para o seu desenvolvimento global. Estes níveis expressivos e criativos podem ainda ser reforçados pela influência da arte nas atividades realizadas no meio escolar.

No ensino, devem-se educar as crianças para que estas possam ganhar capacidades como a aquisição de instrumentos de execução, raciocínio e compreensão de matérias, mas estas não podem ser isoladas de outros domínios, como o da arte. A criatividade e a arte levantaram estudos

sobre a arte na educação e a educação nas artes, onde se faz a análise da sua importância no desenvolvimento da pessoa.

Read (2007), na sua obra intitulada *Education Through Art*, indica dois princípios fundamentais da arte: a forma, função da percepção, que engloba a atitude em relação a tudo o que nos envolve; e a criatividade, função da imaginação, que leva à criação de símbolos, mitos e fantasias e se refere ao modo de ver e conhecer o mundo. Estes princípios de Read reforçam os conceitos desenvolvidos por Sarmento e Lima, e argumentam ainda que a aprendizagem deve estar em equilíbrio com a arte.

Hernández também partilhou desta visão no seu estudo, onde defende que a arte é essencial no desenvolvimento das emoções, da percepção visual, de habilidades, da cultura visual e da comunicação, da criatividade, da expressividade, da interdisciplinaridade, e dos aspetos cognitivos, culturais e sociais (C.Maurício, 2014).

Em Portugal podemos apontar dois marcos importantes que influenciaram a arte na educação, como a fundação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte, em 1956, e a criação no Conservatório Nacional de Lisboa de uma Escola Piloto de Educação pela Arte, em 1971. O sistema educativo nacional, desde 1986, defende que a Arte deve fazer parte integrante da educação, onde “No capítulo II da lei nº. 46/86 são determinados como objetivos da educação, o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como da imaginação criativa e da atividade lúdica. [Diário da República I série - Número 237, 1986, p. 3069] (C.Maurício, 2014, p. 21).

Já em Março de 2006, em Lisboa, deu-se a Conferência Mundial de Educação Artística, onde se abordaram os aspetos positivos da inclusão obrigatória das artes no ensino. O Roteiro da Educação Artística, mencionado na conferência, é um documento que aborda os objetivos, os conceitos e as estratégias essenciais na Educação Artística, “destacando-se os seguintes objetivos: desenvolver as capacidades individuais, melhorar a qualidade da educação e promover a expressão da diversidade cultural” (ibid, p. 22).

António Damásio, que esteve presente nesta conferência, referiu que “a Educação Artística ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma cultura da paz” (Damásio citado por C.Maurício, 2014, p.22).

2 - A ilustração e os seus conteúdos

A ilustração de livros para crianças revela-se fundamental, quer para a compreensão do texto a que ela é referente, quer para a promoção do desenvolvimento da criança. Segundo Salisbury, “as ilustrações dos livros para a infância desempenham, no processo de desenvolvimento da criança, uma função muito mais importante do que o auxílio à leitura” (Salisbury, 2007, p. 6).

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, ilustração define-se como:

“1. Processo de tornar ou de se tornar conhecido pelo mérito de tornar ou de se tornar ilustre. 2. Distinção, nobreza, fama, renome. 3. Conjunto de conhecimentos em vários domínios. Cultura, sabedoria, saber. 4. Pessoa muito célebre, ilustre. 5. Esclarecimento, explicação, exemplificação. **6. Acção de ornar com desenhos ou imagens, de ilustrar uma obra, um texto. 7. Imagem, gravura, reprodução que ajuda a compreender, a esclarecer um texto impresso ou a decorá-lo.**”

Quanto à raiz etimológica da palavra, segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, ilustração deriva do latim *illustratiōne* e significa a acção de esclarecer ou o acto de iluminar.

Porém a ilustração pode ser utilizada para criar uma narrativa paralela, e transmitir muito mais códigos para além da palavra escrita. Segundo Camargo, “as ilustrações não explicam nem ornamentam o texto; também não traduzem o texto, não buscam equivalências entre o verbal e o visual. Mais do que coerência ou convergências de significados, parece que se trata de colaboração dos diversos discursos verbal e visual, constituindo um discurso duplo, um diálogo” (Camargo citado por Zimmermann, s.d, p. 4).

As ilustrações apresentam um “vocabulário” próprio, que também necessita de um conhecimento prévio e de uma instrução para que possam ser “lidas” e “compreendidas”. Por isso, “chama-se a atenção para a utilização da terminologia “textos”(…) referindo-se a toda e qualquer estrutura narrativa, podendo ser composta apenas por imagens - textos visuais, como por palavras - textos verbais. Tais expressões parecem bastante adequadas pensando-se em atribuir igual valor de importância entre ilustrações e palavras.” (ibid, p. 5).

Assim sendo, a ilustração no livro infantil pode ser considerada um importante elemento mediador na interação entre o ilustrador, a criança e a cultura, considerando as relações que estabelece entre eles. A grande vantagem do livro para a infância como objeto de estudo é que permite a interação entre a pessoa e o objeto, possibilitando adaptar a

leitura a diferentes ritmos. A atenção e reflexão a cada texto e ilustração pode ser controlada pelo leitor ao manusear as páginas, o que permite ler cada elemento “fugindo da velocidade, fugacidade e superficialidade das informações em outros mídias, como por exemplo, a televisão.” (Zimmermann, s.d, p. 5). Além disso, permite voltar ou avançar para qualquer uma das páginas quantas vezes for desejado, permitindo ao leitor estabelecer diferentes relações a determinadas partes da narrativa. “Mesmo para crianças fartas de vídeo e televisão o livro condensa uma imagem: ele pode ser manuseado, observado calmamente, estudado e reexaminado de um jeito que nenhuma nova tecnologia permite.” (Rose citada por Zimmermann, s.d, p. 5).

Considerando a diversidade visual dos livros destinados para a criança, o exercício do “olhar” permite uma modificação na nossa “capacidade de ver” e especializa “o potencial de extrair das imagens os seus significados” (Oliveira citado por Zimmermann, s.d, p. 5). Assim, a escola deve ser um agente ativo em estimular a leitura de imagens nas crianças desde cedo, para que estas, através do seu olhar, possam ter uma maior consciência crítica das ilustrações. Apesar de existirem diversas possibilidades de leitura, a escola deve procurar implementar uma participação mais intensa do livro na “educação visual” da criança. Tal como refere o ilustrador André Letria:

“Se falarmos nos livros para crianças, acho que a ilustração deve ser uma coisa entendida como uma leitura paralela em relação ao texto. Alguma coisa que não repita aquilo que está no texto. No fundo, é uma maneira de dar a conhecer a história, mas através das imagens e sempre com a preocupação de que cada imagem deve ter essa ligação com o texto, mas também deve ela própria contar uma história e deve permitir às pessoas que lêem o livro, poder imaginar mais qualquer coisa para além daquilo que está naquele livro, para além daquilo que está naquela história e naquela ilustração. Portanto, não deve ser qualquer coisa que fique muito preso aquilo que está nas palavras e que deve ser lida em conjunto” (citado por Azevedo, 2007, p. 106).

Partindo deste pensamento de Letria, a ilustração nos livros de literatura para a infância não tem que ter como missão explicativa ou esclarecedora do texto verbal. Isto demonstra que “A ilustração está cada vez menos confinada a um posicionamento espacialmente definido face ao texto escrito e isso faz crescer uma espécie de direito de apropriação territorial da imagem sobre o livro.” (Maia, 2003, p.114). Nos livros de literatura para a infância, a ilustração tem seguido uma trajetória muito veloz de expansão e libertação, pois tem crescido em área e está cada vez menos dependente do texto. O ilustrador tem sentido cada vez mais liberdade em explorar os recursos e poder desafiar os limites impostos pelo formato e pela mancha textual. “Hoje,

a ilustração encheu a página e foi absorvida pela avidez do papel branco e seco; cresceu, como um dilúvio, até aos limites do “corte” das folhas do livro e transbordou mesmo para além do seu espaço visível e material, deixando que sejamos nós, os leitores, a prolongá-la num espaço aéreo envolvente ao livro e às nossas mãos.” (ibid, p. 115).

A ilustração, por responder a um programa onde se apresentam requerimentos específicos, insere-se no âmbito do *design* e da comunicação visual. Para a sua produção, é necessário um conjunto de conhecimentos técnicos acerca da produção e reprodução de imagens e conhecimentos teóricos sobre a construção de mensagens visuais.

Com o desenvolvimento tecnológico na área editorial, o século XX é um período marcado pela enorme variedade de estilos de ilustrações. As inovações tecnológicas permitiram avanços no campo do *design* gráfico e diferentes resultados gráficos, marcados também pela introdução do computador e da manipulação digital.

Atualmente, com o avanço da tecnologia e com a facilidade de acesso a ferramentas digitais, como a Adobe, testemunha-se uma nova revolução na ilustração. A ilustração digital facilita a reprodução da arte e proporciona métodos mais rápidos e práticos, na medida em que basta aceder a um computador e conhecer os *softwares* que é possível criar ilustrações. Apesar disto, muitos artistas procuram, através das ferramentas digitais, criar a ilusão de ferramentas tradicionais, aliando estes dois estilos (C.Maurício, 2014). Há a oferta e a liberdade do ilustrador escolher o seu estilo e método predileto, podendo ele ser:

O desenho e a ilustração digital à mão livre, na qual o artista desenha numa mesa digital para desenho, permitindo transições suaves entre luz e sombra. Um artista pode usar camadas de imagens para criar fundos complexos e adicionar detalhes. Muitas dessas imagens usam o formato *raster* (ou pixéis), limitando o tamanho que podem ser ampliadas antes de perder a qualidade (Bilyana, 2017); ou o desenho em vetor, que se caracteriza por uma forma de desenho digital não tão fluído como o desenho à mão livre produz, mas que pode, no entanto, ser ampliado sem perder qualquer tipo de qualidade. É muito utilizado para produzir ilustrações *flat*, *motion graphics*, infografias e ilustrações para a web.

Dentro destes dois grupos de estilos de representação, surge, através da história, a própria natureza da ilustração consoante os objetivos comuns, podendo ela ser:

A *ilustração literal* é uma arte representativa mais fácil de reconhecer, pois representa os elementos como os vemos no quotidiano. Procura representar as coisas tal e qual como são, sendo uma representação o mais realista possível. Dentro desta, apresentam-se a *ilustração realista*: que evidencia, claramente, aspetos e códigos de fácil reconhecimento, para se conseguir “ler” os elementos sem qualquer dificuldade, muito



Fig. 1 - *O Capuchinho Vermelho*, de Gustave Doré, 1867



Fig. 2 - *Fernando Pessoa. O Menino Que Era Muitos Poetas*, de João Fazenda, 2014

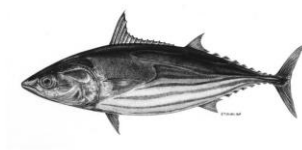


Fig. 3 - *7 olhares sobre o mar*, de Pedro Salgado, 1996

fiel ao que é descrito em texto; a *ilustração fotorealista*: onde o ilustrador usa a fotografia como base da sua arte e cria uma réplica realista com um detalhe muito minucioso; a *ilustração histórica ou cultural*: em que a ilustração é utilizada para representar cenas históricas ou eventos culturais, com cenas ou circunstâncias que podem ser auxiliadas também pela fotografia, e representadas transmitindo a sensação de drama; e o *hiperrealismo*: que procura apagar a linha entre a arte e a realidade, e é visto como um avanço no fotorrealismo, onde se procura representar ainda mais detalhe (Sandu, s.d.).

A *Ilustração editorial* está relacionada diretamente com a ilustração do livro, onde o texto e a ilustração se aproximam e transformam a publicação em obra de arte. Com a facilidade da manipulação de ferramentas digitais e da digitalização, é possível explorar esta aproximação. Gustave Doré (1832-1883) foi um dos ilustradores mais conhecidos, ilustrando cerca de cento e vinte obras literárias, entre elas *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel Cervantes, e contos infantis como *O Capuchinho Vermelho*, *Cinderela*, *O Gato das Botas* e *A Bela Adormecida* de Charles Perrault, contos conhecidos por todos nós e muito reproduzidos na atualidade (Ribeiro, 2010). Em Portugal, destaca-se, entre muitos outros, João Fazenda, com obras como *Fernando Pessoa. O Menino Que Era Muitos Poetas*, e trabalhos editoriais publicados na imprensa nacional e internacional, tendo como exemplos o jornal Público e o The New Yorker. O ilustrador já foi premiado com o Prémio Nacional de Ilustração e o World Illustration Awards, ambos de 2015, e é portanto, um dos mais atuais ilustradores portugueses (Fazenda, s.d.).

A *ilustração científica* é um tipo de ilustração muito rigorosa que tem como objetivo representações realistas e científicas, muito utilizadas em áreas como a Medicina e a Ciência. Leonardo da Vinci foi também um dos precursores do desenho científico com os seus estudos sobre a anatomia e sobre diversos mecanismos que vieram a revolucionar o século XV. Em Portugal, nomeia-se Pedro Salgado, um ilustrador científico especializado na ilustração ictiológica, que retrata peixes, e que conta com trabalhos muito minuciosos como os calendários de 1995 e 1996 da Expo '98, as ilustrações do Oceanário de Lisboa e outras publicações em livros, revistas e em selos dos CTT (Ribeiro, 2010). Salgado é professor na FBAUL, leciona Ilustração Científica e já realizou workshops por todo o país. Em 2017, venceu o 1º lugar do Concurso Internacional Ilustraciencia (FCUP, s.d.). É por isso, considerado um dos mais importantes ilustradores científicos portugueses que tem contribuído ativamente na formação de uma nova geração.

Quanto à *ilustração conceptual*, é um tipo de ilustração metafórica, com ideias e imagens que tomam o lugar do realismo. Embora contenha

elementos baseados na realidade, o objetivo é manipular o humor. Esta contém estilos como o *cartoon*, a banda desenhada ou os *storyboards* (Sandu, s.d.).

O *cartoon* é representado pela maioria dos ilustradores, que tendem a ser narrativos visuais, contadores de histórias ou humoristas. Procura-se expressar as emoções interpretativas das palavras em vez de se optar por uma representação realista. O termo, de origem inglesa, significa ‘esboço’, ‘estudo’ e foi utilizado pela primeira vez para nomear as ilustrações utilizadas pela revista humorística *Punch*, que retratava temas políticos da época. As características do *cartoon* incluem: distorção e exagero deliberado das personagens, dos objetos, dos cenários e da ação ou situações, o que atribui uma sensação de diversão e inconveniência à imagem. Podem utilizar cores brilhantes, que transmitem uma maior sensação de contemporaneidade; cores pastéis, que relembram um estilo mais tradicional; ou o estilo surrealista e grotesco, que concede um ar de sonho ou pesadelo às ilustrações, em que as figuras e a ação são visualmente distorcidas (Ribeiro, 2010; Rach, 2012).

A *caricatura* é similar ao *cartoon* pelo seu caráter cómico, mas destina-se ao retrato de um indivíduo, exagerando determinadas características e representando os seus gestos e hábitos particulares; enquanto o segundo se baseia numa determinada ação ou acontecimento. As caricaturas tiveram origem no Renascimento, com Leonardo da Vinci a fazer os primeiros desenhos desta natureza, mas foi com Annibale Carracci que surgiu a caricatura propriamente dita. Como caricaturistas portugueses, destacam-se Rafael Bordalo Pinheiro, com a sua personagem do Zé Povinho, uma das personagens que melhor personifica o ser português, criada em 1875 e que surgiu com frequência nas vinhetas publicadas por Bordalo Pinheiro, retratando de forma humorística o povo português (Ribeiro, 2010; Metello, 2011); e André Carrilho, conhecido internacionalmente pelos seus *cartoons* e caricaturas publicados numa extensa lista de jornais e revistas, incluindo o *New York Times*, o *The New Yorker*, a *Vanity Fair*, a *New York Magazine*, a *Independent on Sunday*, a *NZZ am Sonntag*, a *Harper's Magazine*, o *Diário de Notícias* e a *New Statesman* (Ribeiro, 2010; Carrilho, s.d.), e que se destaca pela sua intervenção humorística mas controversa, com abordagens provocantes perante os assuntos da atualidade.

A *banda desenhada* é uma forma de ilustração que conta uma narrativa em quadradinhos. Considera-se como a primeira obra de banda desenhada o livro de Rodolphe Topffer, intitulado *Histoire de M. Vieux Bois*, publicado em 1837 (Ribeiro, 2010). Como ilustrador de banda desenhada português podemos nomear João Lemos, que foi um dos três



Fig. 4 - Capa da *Punch*, primeira publicação, de Richard Doyle, 1849



Fig. 5 - Zé Povinho, de Rafael Bordalo Pinheiro, 1875

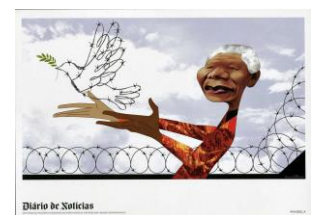


Fig. 6 - *Mandela*, de André Carrilho, 2013



Fig. 7 - *Histoire de M. Vieux Bois*, de Rodolphe Topffer, 1837

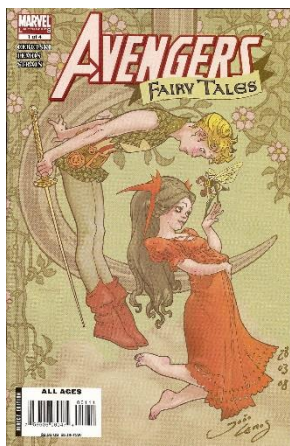


Fig. 8 - Capa da *Avengers Fairy Tales*, primeira edição, de João Lemos, 2008



Fig. 9 - Mapa do metro de Londres, de Harry Beck, 1933

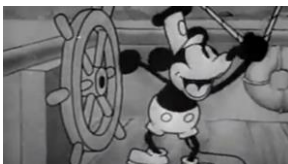


Fig. 10 - Rato Mickey, de Walt Disney Company, 1928

primeiros ilustradores portugueses a ingressar na equipa da Marvel Comics, em 2007 (Nunes, 2017). Foi no universo da Marvel que surgiram muitos heróis tal como *Captain America*, *Spider-Man*, *X-Men*, *Iron-Man*, *Hulk*, entre outros que são reproduzidos na atualidade. Lemos estreou-se com a *Avengers Fairy Tales*, um número lançado no início de 2008.

As *infografias* são representações gráficas do conhecimento, e são frequentemente usadas para auxiliar na compreensão de informações complexas, traduzidas em gráficos, mapas ou esquemas. Apesar de parecerem, muitas vezes, ilustrações literais, revelam ao público informações adicionais sobre o que observam, sendo úteis em jornais, revistas, manuais técnicos e educativos. Podemos referir como um dos primeiros exemplos, o mapa projetado por Harry Beck, em 1933, do metro de Londres que serviu de referência para outros tantos em todo o mundo (Sandu, s.d.; Ribeiro, 2010).

O *realismo mágico* é um estilo ilustrativo basicamente realista mas com alguma intrusão de elementos irrealis - elementos mágicos ou fantásticos que criam uma atmosfera sobrenatural. Estas ilustrações podem incluir sonhos ou o desconhecido, com simbolismos que dão a ideia de ilusão, com luz ou cor psicadélicas.

A *ilustração abstrata ou distorcida* é parte de uma forma de ilustração afastada da realidade, onde as representações partem do imaginário. Como é tão subjetiva, dois trabalhos abstratos com o objetivo de representar o mesmo assunto podem parecer muito diferentes um do outro (Rach, 2012).

Pode ainda incluir-se a *animação* no grupo da ilustração, pois é uma forma de dar vida e movimento a ilustrações estáticas. O primeiro filme de animação foi o *Humorous Phases of Funny Faces*, em 1906, realizado por J. Stuart Blackton. De referir também o trabalho de Walt Elias Disney (1901-1966), criador da Walt Disney Company em 1923, onde criou personagens como o Rato Mickey, o Pato Donald, o Pateta, entre outros conhecidos mundialmente.

2.1 - Breve introdução à ilustração infantil: origem e evolução

A fim de criar uma relação entre os livros ilustrados para a infância e a criança, é importante estudar a origem e a história da ilustração e do livro, de maneira a compreender como é que ambos se interligaram e passaram a ser produzidos especificamente para o público infantil. A evolução da sociedade ditou o valor atribuído ao livro na infância, com transformações originadas, ao longo dos períodos, por acontecimentos sociais, económicos e tecnológicos que influenciaram as características do livro infantil.

Definir uma data exata para o surgimento da ilustração propriamente dita é uma tarefa difícil. Para muitos autores, os primeiros registos surgiram através das pinturas rupestres - com exemplos na França e na Espanha que podem ter entre os 30,000 aos 60,000 anos. O homem recorreu à representação do quotidiano, maioritariamente, cenas pintadas, gravadas ou esculpidas no interior das cavernas que representavam a caça (Ribeiro, 2011).

A coluna de Trajano, em Roma, é também um dos exemplos mais antigos de narrativa visual. Através das inscrições e do baixo-relevo conta-se a história da guerra com os dácios, como uma história visual que representa os uniformes, as armas, e as táticas utilizadas pelo exército romano, e se apresentam em redor da coluna, em espiral (Karaman, 2012).

Posteriormente, no Antigo Egito, a ilustração surge em formato documental, pois tinha o objetivo de registrar acontecimentos da época, como por exemplo, a construção dos monumentos. A ilustração assume também o objetivo de complementar a narrativa dos manuscritos e dos papiros, nos primeiros pergaminhos ilustrados, e no *O Livro Egípcio dos Mortos*, considerado um dos mais antigos livros ilustrados, datado de 1280 a.C.

Durante o período das civilizações grega e romana, a função descritiva e objetiva da ilustração surge em áreas como as ciências, a topografia, a medicina e a arquitetura, onde a ilustração técnica impôs um alto grau de detalhe (Ribeiro, 2011).

Na Idade Média, a ilustração surgiu ao serviço da religião, pois através da narrativa era possível transmitir os ideais da igreja à grande parte da população analfabeta. Um exemplo desse período é a *Bíblia Pauperum*, que utilizou como técnica a xilogravura (Freitas, Zimmermann, 2007).

Foi no período do Renascimento que se voltou a valorizar a ilustração detalhada e a perspetiva, e assim, retornou-se à cultura greco-romana, e consequentemente, ao predomínio da razão e da ciência. Os desenhos eram de cariz científico ou arquitetónico, e estudavam ainda os constituintes do corpo humano e animal, trabalhos que revolucionaram



Fig. 11 - Sala dos Touros. Lascaux, Dordogne, France, c.15,000-10,000 a.C.



Fig. 12 - Coluna de Trajano, 113 d.C.



Fig. 13 - O Livro Egípcio dos Mortos, 1280 a.C.



Fig. 14 - Bíblia Pauperum

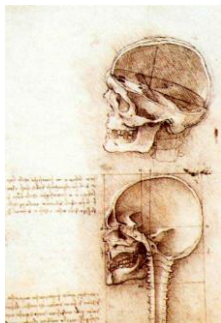


Fig. 15 - *Studies of Human Skull*, de Leonardo da Vinci, Royal Library, Windsor, 1489



Fig. 16 - *Junger Feldhase*, de Albrecht Durer, 1502



Fig. 17 - *Orbis Sensualium Pictus*, 1658

a arte, onde podemos nomear artistas e ilustradores como Leonardo da Vinci¹ (1452 - 1519) e Albrecht Durer² (1471 - 1528) (Ribeiro, 2010).

Mais tarde, surgiram as primeiras técnicas de impressão em papel, tendo como exemplo o iluminismo, que era utilizado em obras religiosas realizadas essencialmente nos mosteiros. Estas ilustrações, denominadas iluminuras, eram realizadas em saltérios³ e em livros de horas⁴. Com a exploração de novas técnicas de impressão, começou a surgir a preocupação de imprimir a palavra junto da imagem, e de publicar conteúdo para as massas. Como exemplo, podemos destacar o livro *Der Eelstein*, impresso por Ulrich Boner (Karaman, 2012). As técnicas da água-forte, da xilogravura em cor, da litografia e da cromolitografia fizeram com que os ilustradores tivessem mais liberdade de expressão, e por isso, surgiu um maior interesse em explorar o mundo imaginário. É assim que se marca a transformação da ilustração para a infância, pois os livros infantis, antes do século XVIII, eram mais direcionados à educação e à conservação de saberes (Ribeiro, 2010).

A ilustração inicia-se junto ao público infantil através de livros religiosos, de cartilhas escolares, de gramáticas, de alfabetos e de enciclopédias. A ilustração tinha como finalidade clarificar a informação e era meramente instrutiva, tanto que os ilustradores nem assinavam os seus trabalhos (Abreu, 2010). Mas o pensamento relativamente à educação e ao desenvolvimento da criança foi sofrendo transformações, quando muitos educadores apelaram às necessidades das crianças, e a atitude quanto à aprendizagem começou a mudar, com o apoio de trabalhos de filósofos como Locke e Rousseau. A criança começa então a ser tratada como ser racional, capaz de contribuir para a cultura da sociedade. Assim, o gosto e a vontade de aprender começaram a ser valorizados, e procurou-se abordar a educação numa perspetiva mais humana. Foi então, no século XVII, que surgiu a enciclopédia *Orbis Sensualium Pictus*, considerado o primeiro livro ilustrado especificamente para a criança (Ribeiro, 2011).

Com autores franceses, nomeiam-se obras como *Les Fables Choies* de La Fontaine (1668 e 1694), ilustradas por François Chauveau, conhecido pelas suas gravuras e imaginação poética; e *The Tales of Mother Goose* de Charles Perrault (1697), com ilustrações de Gustave Doré, a preto e branco caracterizadas pelo grande detalhe, que incluiu clássicos como *Sleeping Beauty*, *Little Red Riding Hood*, *Blue Beard*, *Puss In Boots*, *The*

¹ Leonardo da Vinci foi um artista italiano que desenvolveu trabalhos em várias áreas do conhecimento e da capacidade humana, na arte, na ciência, na arquitetura, na música, na engenharia, na invenção e na filosofia.

² Albrecht Durer é um artista húngaro que se consagrou como gravador, pintor, ilustrador, matemático e teórico, marcando a Renascença Alemã.

³ Saltérios são livros da bíblia que contêm 150 poemas cantados, usados na religião cristã e judaica.

⁴ Livros de horas são manuscritos iluminados que contêm uma coleção de textos que servem de leitura litúrgica em determinadas horas do dia.

Fairies, Cinderella, Ricky With The Tuft, e Little Tom Thumb. Estas obras, apesar de serem publicadas para o público em geral, estão atualmente associadas ao público infantil, conhecidas como contos de fada (Freitas, Zimmermann, 2007).

No início do século XVIII, período da revolução industrial, o crescimento das cidades permitiu que a literatura infantil surgisse como um forte produto de consumo, já que o comércio dos países era rico e abundante em matérias-primas. Na Inglaterra, através da forte industrialização, o livro começa a ser comercializado e ganha uma grande importância junto das famílias burguesas, que tinham mais poder económico. A criança começa a ser vista como um ser dependente que precisa de ser ensinado e é capaz de gerar cultura e conhecimento, e o ensino passa, então, a ser obrigatório, pois era necessária a alfabetização do público para o seu consumo. Neste período, podem-se destacar obras como *Robinson Crusoe* (1717) de Daniel Defoe e *Viagens de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift (Freitas, Zimmermann, 2007). Destacam-se ainda os livros de William Blake - pintor e poeta - que pretendiam representar o mundo através do olhar da criança, apesar de não a considerar o principal público-alvo. Um exemplo do seu trabalho é a obra *Songs of Innocence and of Experience*, impressa e publicada pelo próprio em 1789 (Ribeiro, 2010, Karaman, 2012).

O século XIX, notável pelo grande desenvolvimento nos processos de impressão e pela mudança de atitude no ensino e no desenvolvimento da criança, foi marcado pela criação de grandes obras na literatura infantil. Entre elas, podemos apontar *Alice's Adventures in Wonderland*, de Lewis Carroll, ilustrada por Sir John Tenniel (Karaman, 2012). Surgem, na Alemanha, as obras dos irmãos Grimm (1812), feitas a partir de adaptações de histórias populares, destacando alguns dos contos como *A Bela Adormecida*, *Os sete anões* e *a Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho* e *Joãozinho e Maria*. No mesmo período, na Dinamarca, Hans Christian Andersen publica os contos *O Patinho Feio*, *A roupa nova do imperador*, entre outros muito reproduzidos hoje em dia. Através destes livros, a paginação sofreu transformações pois a imagem começou a assumir um papel muito importante na narrativa (Abreu, 2010). Os ilustradores começaram a ganhar reconhecimento, pois o seu contributo estético era considerado um importante elemento qualitativo.

O século XX foi marcado pelos avanços técnicos que permitiram que a produção de livros se desse de forma mais eficaz e económica, promovendo o grande crescimento da publicação de livros infantis. Podemos destacar obras como *The Clever Bill*, de Heinemann, *The Pirate Twins*, de Faber e *The Story of Babar*, de Condé Nast, que são importantes exemplos da relação entre a imagem e o texto. São livros que foram publicados diretamente para a criança, com a imagem larga



Fig. 18 - *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, 1717



Fig. 19 - *Songs of Innocence and of Experience*, de William Blake, 1789



Fig. 20 - *Alice's Adventures in Wonderland*, de Lewis Carroll, 1865

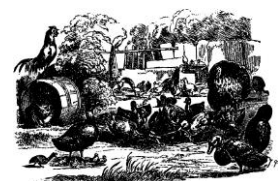


Fig. 21 - *O Patinho Feio*, de Vilhelm Pedersen, 1843



Fig. 22 - *The Tale of Peter Rabbit*, de Beatrix Potter, 1893

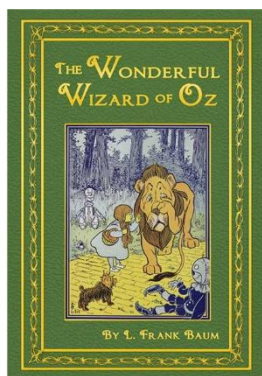


Fig. 23 - *The Wonderful Wizard of Oz*, de William Wallace Denslow, 1900

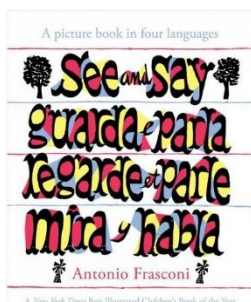


Fig. 24 - *See and Say*, de Antonio Frasconi, 1955

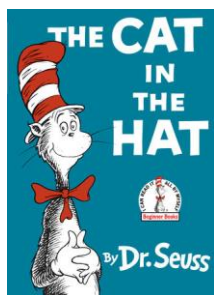


Fig. 25 - *The Cat in the Hat*, de Seuss, 1973

que abrange as páginas e o texto indicado à idade da criança (Karaman, 2012). Salienta-se o livro da ilustradora inglesa Beatrix Potter, *The Tale of Peter Rabbit*, publicada em 1893. Na sua obra, Potter preocupava-se também com as características físicas do livro, para que fosse facilmente manuseado por crianças de todas as idades. Ainda, com a obra de William Wallace Denslow, intitulada *The Wonderful Wizard of Oz* (1900), regista-se uma grande inovação na paleta cromática utilizada nas suas ilustrações (Ribeiro, 2010).

Em 1950, os *designers* gráficos começaram a surgir e começaram a estudar o desenho e a tipografia. Assim, a estrutura dos livros para a infância começou a transformar-se, com a imagem a ocupar mais área e o texto a ser cada vez menor. Destacamos a obra de Antonio Frasconi, *See and Say* (1955), uma obra minimalista que abrange palavras em quatro línguas diferentes (Karaman, 2012). Outra referência é a obra de Theodor Seuss Geisel, conhecido como Dr. Seuss, com obras como *How the Grinch Stole Christmas* (1957), *Green Eggs and Ham* (1960), *Fox in Socks* (1965) e *Oh, the Places You'll Go* (1990). Mas foi com *The Cat in the Hat* que Seuss evidenciou o protagonismo, através da criação do gato como personagem principal, com um chapéu às riscas que facilmente o caracterizava (Ribeiro, 2010).

O século XX foi marcado pela variedade de estilos de ilustrações, estimuladas pelo desenvolvimento tecnológico e pela área editorial.

A fim de contextualizar, mais especificamente, este estudo, é importante apresentar uma breve introdução à ilustração infantil em Portugal. Claro que “só poderemos compreender e bem definir uma literatura nacional em função da literatura universal”, como nos recorda Jacinto do Prado Coelho (Coelho citado por Gomes, 1998).

O século XX, em Portugal, é marcado pelo regime de Oliveira Salazar, que em 1936, implicou a redução da escolaridade obrigatória a três anos, o que resultou no encerramento de muitas escolas, e na separação dos alunos por sexo. Esta mudança provocou alterações nos conteúdos de ensino, e no modo de viver, pois a criança não tinha tanta facilidade em ter acesso aos livros. No entanto, em 1956, a escolaridade passa a ser obrigatória para o sexo masculino, em 1960 para o sexo feminino, e em 1964 foi alargada até aos seis anos. Com estas mudanças, assiste-se a uma explosão escolar, onde se começa a dar mais atenção ao ensino e ao papel da criança na sociedade, mentalidade influenciada pelo novo pensamento que se fazia sentir pelo resto do mundo. É importante apontar que, em 1958, foi criada a rede itinerante pela Fundação Calouste Gulbenkian, e as bibliotecas fixas que permitiram mais facilidade à criança em ter contacto com o livro. É nesta altura que se começam a divulgar autores e livros para a infância, onde podemos nomear ilustradores como Maria Keill, Câmara Leme, César Abbott,

Fernando Bento e Leonor Praça, que se destacaram entre os anos 50 e 60. Outro marco importante foi a comemoração do Dia Internacional do Livro Infantil, a 2 de Abril de 1967. Na década seguinte, destacaram-se ilustradores como Manuela Bacelar, Júlio Resende, Dário Alves, João Machado e João Botelho. Foi a partir dos anos setenta que a literatura infantil cresceu pois o público começou a interessar-se cada vez mais, provocando uma enorme adesão de artistas que trabalharam e foram reconhecidos nacional e internacionalmente. Entre eles, podemos nomear António Modesto, Teresa Lima, André Letria, João Fazenda, Alain Corbel, João Vaz de Carvalho, Carla Pott, Margarida Botelho, Pedro Morais, entre outros (Azevedo, 2007).

Surgiram iniciativas para reconhecer a evolução de novos talentos na área da ilustração e da literatura infantil, como o Prémio Nacional de Ilustração (promovido pelo Instituto Português do Livro e das Bibliotecas e pela Associação Portuguesa para a Promoção do Livro Infantil e Juvenil) que teve início no ano de 1996, o Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens, o Prémio do Melhor Livro de Ilustração Infantil e o Prémio ILUSTRARTE, que acabaram por incentivar a envolvimento de novos talentos e impulsionaram a criação da ilustração infantil em Portugal.

2.2- O desenvolvimento humano e o pensamento de Vygotsky

O desenvolvimento humano é um processo de constante transformação, dominado pela evolução de campos como o afetivo, o cognitivo, o social e o motor. O ser humano tem como principal influência no seu desenvolvimento o meio em que se insere, considerando fatores como a cultura, a sociedade, as práticas e as interações que tem com os outros. É através desta interação que a pessoa aprende e cria novas formas de ver e se comportar no mundo, que determinarão a sua participação como indivíduos integrantes da sociedade (Rabello, Passos, 2013).

Para Vygotsky, o conhecimento e o processo de desenvolvimento do ser humano dá-se através de *signos*, da capacidade de criar representações mentais que substituem o real, que permitem efetuar relações mentais na ausência das coisas, imaginar e planejar intencionalmente. É assim que o homem processa os *signos*, que forma um conhecimento e pensamento do mundo, e de como pode agir (Freitas, 2005).

A perspetiva de Vygotsky⁵ (1896 - 1934), que tem por base uma abordagem socio-interacionista, define que o desenvolvimento humano provém das trocas sociais através de processos de interação e mediação entre as pessoas. É através do processo denominado *mediação*, que o ser humano adquire conhecimentos do meio, ao criar relações com os objetos e com as pessoas.

Como afirma Freitas, no seu artigo intitulado *Representações mentais, imagens visuais e conhecimento no pensamento de Vygotsky*, “Um ambiente pobre em significados diminui as oportunidades de interação saudável com a realidade, faltando matéria-prima fundamental para a emergência de possibilidades de reconstrução das representações mentais, que caracterizam a vida saudável dos seres humanos, a partir de interações sócio-culturais.” (Freitas, 2005, p. 111).

A perspetiva de Jean Piaget era considerada maturacionista, “no sentido de que ela preza o desenvolvimento das funções biológicas - que é o desenvolvimento - como base para os avanços na aprendizagem.” (Rabello, Passos, 2013, p. 4). Já Vygotsky, na sua perspetiva sócio-interacionista, sócio-cultural ou sócio-histórica, “a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser

⁵ Vygotsky foi o primeiro psicólogo a sugerir a cultura como parte da natureza de cada pessoa, no conceito-chave que é a *mediação*, incidindo na relação eu-outro social; e que as funções psicológicas têm um suporte biológico porque são produto da atividade cerebral. Foi também pioneiro no conceito de que o desenvolvimento da criança provém das relações interpessoais e das próprias características do meio onde cresce, sendo que o processo da aprendizagem dá-se desde o nascimento, considerando a criança como indivíduo gerador de cultura e participativo na sociedade.

humano viver em meio social, sendo este a alavanca para estes dois processos.” (ibid, p. 4). Portanto, o desenvolvimento surge a partir da inserção do homem na sociedade, através da interação do ser humano com o outro e com o espaço social, onde os comportamentos e as características se formam ao longo das experiências do indivíduo. Considerando a criança como geradora de cultura e capaz de assumir um papel ativo na sociedade, Vygotsky, assim como Luria e Jean Piaget, foram os primeiros a mudar a perspetiva de que a criança devia apenas aprender a cultura, e não ser capaz de assumir uma posição mais participativa.

Vygotsky, ao contrário de Piaget, defende que o desenvolvimento surge da convivência social, e considera o meio escolar um importante agente social. Para o psicólogo, o processo de construção de conhecimento parte de três elementos essenciais: do aluno como sujeito do conhecimento; dos conteúdos e dos seus significados; e do professor que atua como mediador.

É, principalmente, no meio escolar que os educadores devem atuar como mediadores, e reconhecer a criança como pessoa capaz de atuar no mundo e na cultura, sendo um espaço onde o processo de aprendizagem envolve diretamente a interação entre as pessoas. Dessa forma, serão capazes de assistir ao desenvolvimento da criança, porque esta não tem, por si só, a capacidade e os instrumentos suficientes para definir experiências positivas a que está exposta. Neste sentido, Vygotsky formou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definindo-a como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com a ajuda de um parceiro mais experiente.” (ibid, p. 5). É, em razão disso, importante que se promovam atividades que potenciem estas capacidades, reorientando o ensino e facilitando o trabalho dos mediadores, que se torna mais positivo partindo de ferramentas e ambientes adequados (Rabello, Passos, 2013).

Para Vygotsky, a principal ferramenta de aprendizagem é a linguagem, dado que é através dela que o ser humano se comunica, se expressa e se compreende. Segundo a sua obra, a aquisição da linguagem passa por três fases: a linguagem social, ou seja, a capacidade de se comunicar com o outro, sendo a primeira que surge; a linguagem egocêntrica e a linguagem interior (Rabello, Passos, 2013).

A linguagem egocêntrica consiste na fala que a criança emite para si mesma quando está concentrada numa ação, isto é, “a linguagem para a pessoa mesma, e não uma linguagem social, com funções de comunicação e interação. Esse ‘falar sozinho’ é essencial porque ajuda a

organizar melhor as ideias e a planejar melhor as ações.” (Rabello, Passos, 2013, p. 8).

O discurso interior e o pensamento surgem quando a criança já não necessita de exteriorizar as palavras, e aprende a capacidade de pensar sem abstrair sons. É assim que se forma a capacidade de pensar, proveniente de uma maior capacidade de concentração. Por isso, “o pensamento não se reflete na palavra, realiza-se nela, na medida em que é a linguagem que permite a transmissão do seu pensamento para outra pessoa” (ibid, p. 9).

Para Vygotsky, existe ainda mais um plano interior, que é a motivação do pensamento, “a esfera motivacional da nossa consciência, que abrange as nossas inclinações e necessidades, os nossos interesses e impulsos, os nossos afetos e emoções.” (ibid, p. 9). É através destas características que se formam as formas de falar e de pensar próprias de cada um.

2.3 - A função da imagem na criança

A imagem encontra-se presente na vida dos seres humanos desde a pré-história, sendo a informação visual o registo mais antigo da história humana. Para Perales Palacios “a imagem é o mecanismo de representação de pessoas, objetos ou fenómenos, sendo expressos em carácter gráfico (por meio de algum tipo de papel, um recurso audiovisual), ou mental (por meio de um processo mais complexo na forma de abstração). Já, a ilustração refere-se à expressão específica de representação de carácter gráfico e que se submetem a um entendimento interligado à informação que se deseja transmitir através dela” (Pedrozo, Rosa-Silva, 2017, p. 2).

Deste modo, as imagens como instrumento pedagógico podem apresentar uma maneira motivadora e interessante de estimular os alunos em querer aprender, proporcionando a compreensão, a interpretação de assuntos e temas que retratam a contemporaneidade, os conceitos, a cultura e as diferentes realidades que se vivem pelo mundo.

Com as experiências e a aprendizagem cada vez mais complexa, a criança começa a aprender a interpretar e a reconhecer as imagens. A esta aprendizagem Salisbury (2007) denomina de ‘alfabetização visual’. A literacia visual pode ser entendida como alfabetização visual, isto é, a capacidade de ler imagens. A expressão *leitura de imagens* surgiu na área da comunicação e das artes na década de 1970, influenciada pelo formalismo, fundamentado na teoria da Gestalt⁶, e pela semiótica (Sardelich, 2006).

A escola é um importante agente social capaz de ajudar as crianças a desenvolver capacidades para a leitura de imagens. Através da ilustração, podem-se exponenciar as relações entre o professor e os alunos, onde as crianças podem aprender como desenvolver habilidades de alfabetização visual enquanto veem e examinam as ilustrações encontradas nos livros.

Os livros para a infância não são importantes apenas pelo seu valor literário, mas também como um elemento essencial no processo de leitura, tanto de textos como de imagens. A ilustração está associada ao estágio inicial de leitura porque ajuda as crianças a descodificar mais rapidamente o texto, a desenvolver habilidades de recordação e compreensão e até mesmo a adquirir novo vocabulário.

A imagem mental desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo da criança. Um estudo qualitativo de Kiefer (1993), apresentado no artigo *Children’s Responses to Picture Books: A*

⁶ A Gestalt (do alemão Gestalt, significando forma), também conhecida como teoria da forma, defende que, para se compreender as partes, é preciso, antes, compreender o todo.

Developmental Perspective - mencionado por Judy Nicholas - discutiu as ilustrações e a importância que têm na criação de imagens mentais e de interpretações. No seu estudo, Kiefer focou-se em três grandes categorias: que comportamentos tem a criança em contato com o livro ilustrado; como olha a criança para o livro ilustrado; e o que diz a criança sobre determinado livro ilustrado, incluindo a sua interpretação das ilustrações. Kiefer determinou que as respostas verbais eram o resultado de uma variedade de funções, incluindo: a informativa, ao fornecer conhecimentos; a heurística, ao resolver problemas; a imaginária, ao despertar o mundo imaginário; e a pessoal, ao apontar experiências individuais, emoções e opiniões. À medida que as crianças amadurecem, o seu pensamento face aos livros ilustrados passa a ser mais crítico porque aprendem a analisar a qualidade de comunicação dos livros e o que estes os fazem pensar (Nicholas, 2007).

De acordo com Arnheim, “o pensamento visual é a capacidade da mente de unir a observação e o raciocínio”⁷ (Arnheim citado por Nicholas, 2007, p. 18). Ainda Dondis descreve o crescimento individual na alfabetização visual como “o desenvolvimento de critérios que vão além da resposta natural ou gostos e preferências pessoais condicionados”⁸. Nos seus estudos, Dondis comparou a sintaxe da alfabetização visual à da gramática linguística, mas usou palavras como linha, cor, forma, tom, dimensões e textura em vez do verbo, cláusula e sentença (ibid, p. 18). Sims ‘et al. discutiram um estudo, intitulado *Visual Literacy Defined: The Results of a Delphi Study – Can IVLA (Operationally) Define Visual Literacy?* que foi realizado em 2000 por Bill, Kim e Branch. Nele, e citando Nicholas (2007, p.18):

“os autores sugeriram que os pressupostos subjacentes ao conceito de alfabetização visual são que as imagens transmitem significado e que alfabetização significa ser capaz de ler e compor de maneira legível. Ao aplicar essa afirmação a um indivíduo, Bill e os seus colegas continuaram a dizer que uma pessoa visualmente letrada é aquela que é capaz de “(a) discriminar e dar sentido a objetos visíveis como parte da acuidade visual, (b) criar objetos estáticos e dinâmicos visíveis efetivamente num espaço definido, (c) compreender e apreciar os testamentos visuais de outros, e (d) conjurar objetos no olho da mente”⁹.

⁷ “visual thinking is the ability of the mind to unite observing and reasoning”

⁸ “the development of criteria that extend beyond natural response and personal or conditioned tastes and preferences”

⁹ “the authors suggested that the underlying assumptions of the concept of visual literacy are that images communicate meaning, and that literacy means being able to read and compose in a legible manner. In applying this statement to an individual, Bill and colleagues continued by saying that a visually literate person is one who is able to “(a) discriminate, and make sense of visible objects as part of visual acuity, (b) create static and dynamic visible objects effectively in a defined space, (c) comprehend and appreciate the visual testaments of others, and (d) conjure objects in the mind’s eye”

Para que os professores tenham uma melhor compreensão sobre esta prática, é cada vez mais importante que recebam instruções e sejam, também eles, educados em alfabetização visual nas suas experiências em serviço. A principal vantagem é entenderem a simbologia e os significados físicos nos ambientes, e neste caso em particular, nas escolas. É importante examinar como é que os recursos visuais fornecem informações sobre o dia-a-dia e o material cultural na sala de aula.

Segundo Paul Duncum (2010), existem ferramentas pedagógicas que devem ser tidas em conta para se compreender a cultura visual na educação. O autor propõe, no artigo intitulado *Seven Principles for Visual Culture Education*, sete princípios para examinar as várias formas de imagem, sendo desenhadas como *fine art* ou como cultura popular. Estes princípios são: o *poder*, a *ideologia*, a *representação*, a *sedução*, o *olhar*, a *intertextualidade* e a *multimodalidade*. Afirma que estas não devem ser vistas como ferramentas que elegem verdades fundamentais, mas sim como princípios que constituem um currículo que permita a compreensão da complexidade imagética do mundo, caracterizando o nosso quotidiano de uma forma histórica. São propostos para que se permita refletir sobre os objetos de arte, as experiências e sobre a cultura visual em que vivemos na atualidade.

O *poder* é considerado o princípio-chave porque muitos dos outros princípios relacionam-se com o poder. Levantam-se questões como “Quem exerce poder sobre as imagens?”, “Que tipo de poder?”, “Como, quando, e porquê é exercido?”, pois todas as imagens pretendem transmitir ideias, valores ou crenças que servem aqueles para quem são feitas, para fins políticos, sociais ou económicos; e o público, por sua vez, exerce o poder da interpretação. Deste modo, oferecem argumentos sobre como o mundo é, devia ou não devia ser, pois a maior parte do material cultural na nossa sociedade opera segundo formas da cultura de produção, que carregam ideologias de acordo com os interesses daqueles que têm o poder. Por outro lado, há quem desafie estas hierarquias existentes produzindo imagens que são alternativas, ou mesmo controversas às ideologias da maioria, onde questões mais controversas na nossa sociedade, como classe, raça, género e orientação sexual, podem ser disputadas em termos da sua representação visual. O poder é igualmente exercido quando os recetores interpretam as imagens. Mesmo carregando um grande poder de influência nas pessoas, as imagens podem ser facilmente aceites ou rejeitadas pela sociedade. Apesar de serem fortes meios de influência de pensamento e comportamento, o público tem o poder de negociar o seu significado, podendo aceitar a mensagem, rejeitá-la, ou ainda assumir a posição de indecisão quanto à sua interpretação (Duncum, 2010). A discussão entre

os alunos acerca dos seus significados tende a assumir papéis como controlo-oposição ou influência-resistência, e por isso, devem aprender a aceitar, rejeitar, ou duvidar, refletindo sobre as suas interpretações. Relativamente à *ideologia*, afirma-se como uma característica de pensamento, um estilo de pensamento, um esquema interpretativo empregue pelas pessoas para tornar o mundo inteligível para eles mesmos. É o modo de pensar característico que revela esperanças, medos, expectativas, certezas, incertezas e ambiguidades nas nossas vidas. Levantam-se questões como “Quem somos nós?”, “O que é bom/mau?” e “Como devemos agir e evitar agir?”, e apesar de oferecerem, por vezes, ideologias que podem ser racistas, sexistas, xenofóbicas, ou que marginalizam grupos menos favorecidos, podem ser, contrariamente, um grande suporte para as crianças e famílias, inspirar ideais, ou contribuir para a preservação do meio ambiente, entre outras causas nobres. Assim, é importante perceber a natureza dessas ideologias, e como as interpretamos, pois representam um ponto de vista, em vez de uma verdade incontestável. “Todas as ideologias são historicamente e culturalmente específicas, o que é imediatamente aparente ao considerar que as imagens ofereceram como verdade em outros períodos históricos e o que oferecem hoje em culturas diferentes da nossa. Cada uma é contestável.”¹⁰ (Duncum, 2010, p.7). Os alunos devem refletir sobre a natureza da imagem, e contestar as suas próprias suposições.

Quanto à *representação*, está alinhada à ideologia, pois refere-se a como está é representada na sua forma visual. Envolve o que as imagens representam, como representam, e ainda o que falham em representar. Levantam-se questões como “O que é privilegiado e o que é marginalizado?”, e “Que aparelhos retóricos são utilizados para influenciar o nosso entendimento daquilo que é representado?”. Muitas ferramentas e técnicas são utilizadas para situar o espetador quanto à imagem relacionando-o com o sujeito de representação, variando o ângulo e o enquadramento, que influenciará a sua posição quanto ao número de interpretações possíveis. Os alunos devem olhar não apenas para o que é representado e como, mas o que é marginalizado ou deixado de fora.

Em relação à *sedução*, as imagens são sedutoras nas mais variadas formas. Por vezes, seduzem através do assunto ou da situação que representam. Quando as imagens refletem as nossas próprias visões, oferecem o prazer da confirmação. As imagens também são sedutoras porque são sensoriais. Podem ser consideradas belas, sublimes, mas

¹⁰ “All ideologies are historically and culturally specific, which is immediately apparent on considering what images have offered as truth in other historical periods and what they offer today in cultures other than our own. Each is contestable”

algumas pessoas atraem-se pelo considerado feio, grotesco, violento, kitsch, fofo, entre outros adjetivos. Citando Duncum (2010, p.8):

“As imagens também são sedutoras porque são sensoriais. Muitas imagens são belas ou sublimes - duas qualidades estéticas tradicionais -, mas muitas outras qualidades sensoriais são celebradas hoje em dia. Algumas pessoas são atraídas pelo grotesco, pelo gótico, pelo *kitsch* ou pelo *camp* (Langman, 2008). Talvez algumas pessoas sempre tenham sido atraídas pelo sentimental e pelo fofo. Harris (2000) argumenta que a estética atual do consumidor inclui o *cool*, o singular e o romântico. Hoje, algumas pessoas consideram o feio como belo, e algumas claramente são atraídas pela violência, pelo visceral que pode simultaneamente repulsar e fascinar.”¹¹

As imagens provocam respostas emocionais que são registadas pelo nosso corpo. Se as ideologias representadas cativam os nossos sentidos, estas têm mais probabilidade em serem aceites. Os alunos devem considerar o assunto e as qualidades sensoriais, perceber as suas emoções e que elementos as provocam.

O *olhar* refere-se à nossa predisposição para ver as coisas de certas maneiras, as circunstâncias sob as quais olhamos as imagens e as relações que formamos com elas. Nós também olhamos de formas diferentes dependendo do nosso género, etnia, nacionalidade, classe, idade e assim por diante. Isso significa que considerar o olhar é uma maneira de nos entendermos como indivíduos e como sociedade. Citando Duncum (2010, p. 8):

“Quer estejamos num parque temático, a jogar videojogos, a conduzir, num aeroporto ou em férias, muitas vezes somos forçados a olhar mais do que observar. Nós também olhamos diferentemente dependendo do nosso género, etnia, nacionalidade, classe, idade e assim por diante. Por causa disso, a nossa relação com as imagens pode ser pré-determinada como sexista, antiquada ou racista, mas também como simpática, respeitosa e amorosa.”¹²

O olhar determinará a nossa interpretação sobre o assunto representado. Esta varia conforme uma data de fatores, e por isso, o aluno deve olhar e perceber se cria uma relação com o que vê, ou se o

¹¹ “Images are also seductive because they are sensory. Many images are beautiful or sublime—two traditional aesthetic qualities—but many other sensory qualities are celebrated today. Some people are drawn in by the grotesque, by Goth, by kitsch, or by camp (Langman, 2008). Perhaps some people have always been drawn to the sentimental and the cute. Harris (2000) argues that today’s consumer aesthetics include the cool, the quaint, and the romantic. Today, some people regard the ugly as beautiful, and some clearly are drawn to violence, to the visceral that can simultaneously repulse and fascinate.”

¹² “Whether we are at a theme park, playing a video game, driving, at an airport, or on vacation, often we are forced more to glance than gaze. We also look differently depending upon our gender, ethnicity, nationality, class, age, and so on. Because of this, our relationship to images can be predetermined as sexist, ageist, or racist, but also as sympathetic, respectful, and loving.”

que é representado lhe é desconhecido, a fim de aceitar, duvidar, e poder questionar sobre os assuntos observados. Deste modo, o conhecimento que tem do mundo poderá vir a ser muito mais abrangente e, assim, compreender que o olhar varia de pessoa para pessoa, tendo em conta aquilo que ela conhece e do meio em que está inserida. A nossa experiência determinará a eficácia do nosso olhar sobre a intenção da imagem.

Relativamente à *intertextualidade*, todas as imagens relacionam-se com outros textos culturais como livros, poemas, música, e, claro, outras imagens. É definida como o diálogo entre textos, a superposição de textos ou a composição de um texto tendo outro como base. Com os intertextos, as imagens estão conectadas com categorias históricas como alto e baixo, passado e presente e conectam-se o interesse e o conhecimento do aluno às exigências do professor de uma forma que é limitada apenas pelo tempo e pela imaginação. A intertextualidade providencia oportunidades para explorar o poder, a ideologia, a representação, e o olhar, assim como também envolve a multimodalidade.

A *multimodalidade* refere-se às imagens que não são puramente visuais, que não podem ser lidas sem o auxílio de palavras, música ou outros meios. A natureza multimodal das imagens é mais uma razão para considerar as imagens mediante o seu contexto. Citando Duncum (2010, p. 10):

“A natureza multimodal das imagens é ainda mais evidente quando se considera as formas em que as imagens geralmente surgem hoje, na televisão, nos filmes, na mídia impressa e nos ecrãs dos computadores. Palavras, música e efeitos sonoros ancoram o significado das imagens.”¹³

Para além de todas as qualidades formais das imagens, os alunos devem ter em consideração todo o contexto em que a imagem se insere, e com que meios ela se relaciona, pois todos estes se dispõem intencionalmente para uma interpretação mais acertada à intenção da imagem.

Paul Duncum termina o artigo determinando que:

“Embora os elementos e princípios do início do século XX continuem a ser importantes como uma forma de considerar as qualidades formais das imagens, eles são irremediavelmente inadequados como meio de organizar um currículo compatível com o mundo em que vivemos agora. Precisamos de princípios para

¹³ “The multimodal nature of imagery is even more evident when considering the forms in which imagery mostly occurs today, on television, at the movies, in print, and on computer screens. Words, music, and sound effects anchor the meaning of images.”

o currículo contemporâneo. Aqueles oferecidos aqui são destinados apenas como pontos de partida.”¹⁴ (2010, p.10).

Sugere ainda outros princípios que poderão ser incluídos num currículo para a leitura de imagens mais recente e moderno, como: *agência, audiência, discurso, globalização, alta e baixa cultura, identidade, mito, retórica, regime escópico, semiótica e visualização*. A contemporaneidade exige que se estendam estes princípios pois as imagens são uma grande parte das nossas vidas e do mundo em constante transformação.

A partir de um currículo para a visualização de imagens, é possível mediar a leitura de imagens aos alunos, estimulando-os a interpretar para além dos grafismos visíveis, pois todas as representações apresentam códigos que necessitam de ser decifrados, pesquisados e compreendidos. Neste sentido, Paiva afirma que:

“Nessa perspectiva, a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente. E é por isso que ela não se esgota em si. Por meio dela, a partir dela e tomando-a em comparação, é possível ao historiador e ao professor a análise de outros temas, em contextos diversos.” (2004, p. 19).

No seguimento desta perspetiva, podemos incluir os livros e os manuais, indispensáveis no meio escolar, como ferramentas potenciadoras da promoção de atividades artísticas que desafiem a aprendizagem das crianças. Sabe-se, na prática, que os livros ilustrados despertam mais interesse nas crianças para a perceção e apreensão do seu conteúdo geral. Neles, a imagem apresenta-se como um dos elementos mais distintos pelo seu poder de comunicação e por ser um dos principais fatores pela qual a criança ganha interesse em descobrir mais sobre aquele objeto.

É justo dizer que, na contemporaneidade, estamos imersos numa era de *‘bain d’images’* (Avgerinou, citado por Pantaleo, 2015, p. 114), mas viver num mundo visualmente rico e diversificado não significa que as pessoas sejam naturalmente capazes de *ler* imagens. Na verdade, para ser-se capaz de *ler* imagens, é necessária uma instrução explícita, um conhecimento prévio e noções de composição e análise de imagem que devem ser estimulados desde a infância.

¹⁴ “While the early 20th-century elements and principles remain important as one way to consider the formal qualities of images, they are hopelessly inadequate as a means to organize a curriculum commensurate with the world in which we now live. We need principles for contemporary curriculum. Those offered here are intended only as starting points.”

2.4- O papel do ilustrador

No contexto atual, marcado pelo desenvolvimento tecnológico e pela influência dos meios de comunicação (rádio, televisão, imprensa, e redes sociais) a forma de produzir e partilhar informação está em constante transformação, atingindo diversos agentes da sociedade, incluindo a escola.

A escola tem um valor acrescido por ser a instituição responsável pela formação do indivíduo. Em concordância com o objeto de estudo e a questão de investigação, é essencial aproximar os campos do *design* e da educação, pois propõe-se o redesenho do Manual de Atividades 1º ciclo do projeto RESCUR.

O *designer*, como ilustrador, assume o compromisso de comunicar para obter uma resposta e efeito no público pretendido, e deve seguir um programa (*briefing*) que o permita desenvolver etapas de trabalho. É na análise dos vários elementos envolvidos no processo de *design* - cliente, intenção comunicativa, público-alvo, recursos disponíveis, entre outros - que é possível avaliar qual a opção mais adequada para desenvolver determinado projeto, e isto não se dá de modo linear, segundo um *briefing* sistemático e metódico (Gruszynski, 2008).

Atribui-se um papel social ao *design*, na medida em que se levantam questões e discussões relativas a “o que é uma necessidade”, inseridas num determinado contexto. Assim sendo, se o *design* é uma disciplina capaz de responder a estas necessidades, consideram-se as reais necessidades dos sujeitos contemporâneos.

O *design* gráfico assume-se, então, como um mediador no processo de comunicação, já que o *designer*, como ilustrador, atua como articulador visual de mensagens, que são concebidas por autores - escritores, jornalistas, redatores, entre outros - ou eventualmente por ele próprio - e dirigidas a leitores, conforme o público-alvo a que a peça gráfica se destina (Coutinho, Lopes, 2011).

Pretendemos defender que projetos no âmbito da educação podem causar mudanças na mentalidade e fortalecer o desenvolvimento da criança na promoção da resiliência. O objetivo não é o de solucionar, de imediato, estas problemáticas que envolvem a educação na Europa, mas sim contribuir para, do ponto de vista do *design*, e mais especificamente da ilustração, criar um impacto muito positivo no ambiente escolar.

Mesmo quando o *designer* e o ilustrador são uma e a mesma pessoa, deve definir de que forma o texto e a imagem se relacionam para suscitar o interesse do leitor, cumprindo funções estéticas e informativas.

Citando Gil Maia:

“O «terceiro texto» ou, talvez melhor, a nova obra ilustrada para a infância mereceria certamente ter uma autoria triangular. Dela seriam co-autores o ilustrador mas também o designer porque o seu trabalho nos parece fundamental para se perceber que a obra requer um acto de criação que passa pela pesquisa e utilização de novos materiais, pela incorporação de sensações tácteis e olfactivas e pela selecção de formatos, *lettering* e técnicas adequados.” (MAIA, 2003, p. 121).

Sendo este um projeto de ilustração infantil inserido no curso de Mestrado em Design, defendemos que o ilustrador desempenha funções comuns ao *designer*, tendo com conta a metodologia de trabalho repartida em etapas que respondem igualmente a um programa. Segundo Heller e Pomeroy, sobre a função do ilustrador, dizem “não mais ser um simples tradutor mas um comentador, um parceiro participante na transmissão da mensagem” - onde a maioria das páginas duplas são suportes onde o texto verbal e o texto visual são sempre textos visuais, sejam constituídos por imagens ou por palavras (Heller e Pomeroy citados por Maia, 2003, p. 123). A manipulação das formas e recursos gráficos atribuem ao ilustrador uma série de decisões que lhe asseguram uma maior autonomia no desempenho das suas funções. O ilustrador assume o papel de mediador do texto verbal e dos *signos* linguísticos, e de co-autor, uma vez que as opções gráficas estabelecidas pela atividade trazem um sentido próprio ao resultado, formando-se um “terceiro texto”, a própria visão do ilustrador. Reforça-se então, o papel de ilustrador, citando Lupton:

“Vale reiterar ainda o conceito de design gráfico não apenas como uma função vinculada à estética, mas como uma atividade que lida fundamentalmente com a informação. Ao colocarmos em relevo justamente este elemento, potencializamos a visão do design como uma atividade, um processo de fazer e comunicar signos híbridos, e não somente o de produzir um conjunto de vestes gráficas de um determinado estilo para signos linguísticos ou de simples dimensionamento de ilustrações: Como processo ativo, o design gráfico envolve forjar relações entre imagens e textos ao cortar e colar, aumentar e reduzir, dispor em camadas e enquadrar, comparar e isolar. Os designers usam lápis, câmaras, tesouras e scanners para gerar novas imagens e formatos de letras ou para juntar elementos já prontos. Desde a ascensão dos meios de massa na metade do século dezanove, as tecnologias de artes gráficas têm promovido a manipulação e colagem de materiais existentes. Nunca a habilidade de misturar elementos díspares foi maior do que nos últimos quinze anos. [O uso da] imagem digital, programas de layout de página, softwares de design de tipos e tecnologias de produção de vídeo deram aos designers novas formas de encontrar, criar, manipular e disseminar imagens e informações.” (Lupton citado por Gruszynski, 2008, p. 7)

É através da manipulação de cores, ângulos e enquadramentos que o ilustrador capta a atenção do leitor, e conduz o olhar, influenciando os significados que este retém. Assim sendo, o ilustrador tem o poder de complementar o sentido do texto, e para isso, deve decifrar o momento a ser visualmente narrado, procurando evitar o conflito entre o pensamento do leitor e aquilo que é ilustrado.

Consequentemente, o ilustrador é capaz de formular respostas às crianças, sensibilizando-as e representando pessoas e lugares específicos para o público em questão. É importante compreender que a leitura de imagens antecede a leitura de palavras, e que, é através das imagens que as crianças têm o primeiro contacto com estes “mundos” no universo da literacia infantil.

2.5- A linguagem da Ilustração

“As funções da ilustração, no entanto, constituem caso particular das funções da imagem. Esta, por sua vez, tem sido abordada, em muitos casos, a partir de estudos originários da linguística que, não obstante voltada primordialmente para a linguagem verbal, tem emprestado algumas de suas categorias para descrição e interpretação de outros códigos, como o musical e o pictórico. Assim, vejamos, inicialmente no contexto da linguística, a génese das conceituações sobre as funções da linguagem.” (Camargo, 1998, p.36).

De acordo com Panofsky, o ser humano produz *signos* para se comunicar, e, desta forma, ele pode expressar os seus pensamentos (Bueno, 2011). Erwin Panofsky foi um dos intelectuais de maior relevância do Instituto Warburg¹⁵, além de criador do método iconográfico e iconológico de análise de obras de arte. Este historiador criou uma metodologia de análise de imagens visuais que era dividida em três momentos:

1 - Primeiro momento, denominado de *pré-iconográfico* ou *fenomenológico*, que se destina à identificação e enumeração das formas reconhecidas como portadoras de significados, ou seja, uma análise formal de motivos e combinações de motivos, que constituem as composições.

2 - Segundo momento, designado de *iconográfico*, que diz respeito ao estatuto, isto é, onde identificamos se se trata de uma imagem, história ou alegoria.

3 - Terceiro momento, caracterizado pelo *significado intrínseco* ou *conteúdo*, e que, citando Bueno (2011, p. 47) “é dado pela determinação dos princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica – qualificados por uma personalidade e condensados numa obra. O pesquisador, para tanto, deverá investigar outros documentos que testemunhem as tendências políticas, poéticas, religiosas, filosóficas e sociais da personalidade, período ou país sob investigação.”.

Outro importante historiador de arte, que compartilhava ideias semelhantes a Panofsky foi Gombrich (1909-2001). Entende que as análises devem partir de dois princípios: o primeiro diz respeito ao estilo artístico, entendendo que “os estilos artísticos não podem ser encarados como sistemas integralmente expressivos de uma época determinada.” e sim como formas de expressão do próprio ilustrador (Bueno, 2011, p. 48); o segundo engloba o entendimento dos sentidos que decifram os *signos* e a análise psicológica que as imagens suscitam, isto é, como

¹⁵ O Instituto Warburg é um dos principais centros do mundo para estudar a interação de ideias, imagens e sociedade. É dedicado à sobrevivência e transmissão da cultura através do tempo e do espaço.

recebemos as imagens e como as interpretamos. Gombrich propõe partir de um contexto histórico para identificar a expressão de desejos e sentimentos tanto do criador como do recetor (Bueno, 2011).

É no século XIX que começam, também, a ser elaborados os pressupostos teóricos da Semiologia. Podemos considerar que a Semiologia está presente em qualquer lugar, pois a sua definição mais curta é a de que “é o estudo dos *signos*” (Chandler, 2007, p. 1). Mas a pergunta que se levanta é “O que se pode entender como *signo*?”. Os tipos de *signos*, ou *sinais*, que nos vêm imediatamente ao pensamento são os sinais que fazem parte da nossa vida quotidiana, como os sinais de trânsito, os sinais que indicam determinados serviços, entre outros. Apesar de ser uma disciplina que se aplica a todos os campos da vida humana, podemos também assumir que a Semiologia aponta para os *sinais visuais*, assumindo-os como qualquer manifestação visual, incluindo o desenho, a pintura e a fotografia. Mas esta pode estudar também as palavras, os sons e a linguagem corporal, considerando-os também como *signos* (Chandler, 2007).

Além desta definição curta que consiste no *estudo dos signos*, as definições variam muito quanto ao que esta envolve. Uma das definições mais amplas, segundo Umberto Eco, citado por Chandler, é a de que “a semiótica se ocupa de tudo que pode ser tomado como um sinal”. Por isso, é justo definir esta disciplina como o estudo não apenas daquilo a que nos referimos como “sinais”, mas de qualquer coisa que represente alguma outra coisa. No sentido semiótico, os *signos* tomam a forma de palavras, imagens, sons, gestos e objetos, e os estudiosos não os estudam isoladamente, mas sim como parte de um *sistema de signos*, apontando como são feitos os significados e quais as realidades representadas. Relativamente a este campo, podemos explicitar a *semiologia*, na denominação criada por Ferdinand Saussure (1857 - 1913) e da qual Barthes se apropria; ou *semiótica*, na denominação criada por Charles Sanders Peirce (1839 - 1914) e apropriada por Jakobson e Umberto Eco.

A primeira definição de Saussure:

“Isto é... possível conceber uma ciência que estuda o papel dos signos como parte da vida social. Seria parte da psicologia social e, portanto, da psicologia geral. Deveríamos de nomeá-la de semiologia (do grego se-meïon, "signo"). Investigaria a natureza dos signos e as leis que os governam. Como ainda não existe, não se pode dizer com certeza que existirá. Mas tem o direito de existir, um lugar pronto para isso com antecedência. A linguística é apenas um ramo dessa ciência geral. As leis que a semiologia descobrirá serão leis aplicáveis na linguística, e a linguística será então designada para um lugar claramente definido no campo do conhecimento humano.” (Saussure citado por Chandler, 2007, p. 3).

Enquanto para Saussure a semiologia é uma ciência que estuda o papel dos signos como parte da vida social, para o filósofo Charles Pierce, a semiótica foi o *formalismo*, uma doutrina dos *signos*, que estão intimamente relacionados com a lógica (Chandler, 2007).

Peirce declarou:

“A lógica, no seu sentido geral, é... apenas outro nome para a semiótica (sémeiōtiké), a quase necessária, ou formal, doutrina dos signos. Ao descrever a doutrina como ‘quase necessária’, ou formal, quero dizer que observamos os caracteres de tais sinais como sabemos e... por um processo que não me vou opor a nomear abstração, somos levados a afirmações, eminentemente falíveis e, portanto, em um sentido que não são necessárias, sobre quais devem ser os caracteres de todos os signos usados por uma inteligência ‘científica’, quer dizer, por uma inteligência capaz de aprender pela experiência.” (ibid, p. 3).

Após estas definições, Peirce e Saussure foram considerados os co-fundadores do que é hoje mais geralmente conhecido como semiótica. Estavam ambos preocupados com a definição fundamental do *signo*, Saussure concentrando o seu estudo nas diversas metodologias de análise de textos e práticas sociais, e Jakobson, com base em Peirce, afirma que a semiótica lida com princípios gerais que fundamentam as estruturas dos *signos*, dos vários sistemas e das diversas mensagens. Por isso, este é um campo de estudo que envolve várias posturas teóricas e ferramentas metodológicas (Chandler, 2007).

Para compreender a linguagem da ilustração, é preciso partir do pressuposto de que os *signos* são portadores de significados, sejam eles objetivos ou conotativos, considerando as várias possibilidades de interpretação.

Saussure, quando desenvolveu a sua teoria, compreendeu que as análises das linguagens não verbais podiam ser realizadas através de dois eixos, o *sintagmático* e o *paradigmático*. “No plano sintagmático o leitor deveria fazer o reconhecimento, por analogia, de todos os objetos representados na imagem, reconhecendo como se deu a combinação e o agrupamento dos signos. No plano paradigmático, o leitor escolheria, dentro de um número variado de possibilidades, as significações que resultarão em um sentido particular.” (Bueno, 2011, p.50).

Já Peirce concentra-se na compreensão dos códigos que constituem a linguagem: o ícone, o índice e o símbolo. Este tipo de abordagem, no campo da análise imagética, compreende os conceitos de *denotação* e *conotação*. Barthes e Umberto Eco “procuraram dialogar com os conceitos semiológicos, originados da linguagem verbal, para focalizar as práticas de interpretação de leitura de iconografias.” (ibid, p. 50).

Para Barthes, a *denotação* consistia na identificação objetiva de significados, identificando as formas objetivas presentes na imagem, descrevendo situações ou ações, objetos, pessoas, entre outros elementos na composição. Também na perspectiva de Arnheim, na leitura de imagens devem-se primeiro identificar o que se vê na imagem, e depois então, perceber os sentidos que as imagens poderão querer transmitir. No seu livro *Art and visual perception*, de 1957, procurou identificar dez categorias de análise de imagens, apontando aspetos como: o equilíbrio, a figura, a forma, o desenvolvimento, o espaço, a luz, a cor, o movimento, a dinâmica e a expressão (Bueno, 2011).

Já quando são *conotativas*, estas correspondem “aos referenciais culturais que o leitor constrói, a partir da visualização da imagem; ou então, o que a imagem poderia sugerir ou fazer o leitor pensar. Isto é, são os sentidos, os sentimentos e as ideias abstratas que o leitor identifica na imagem.” (Bueno, 2011, p. 51).

Outra autora que se destacou neste campo de estudo foi Donis Dondis, com o seu livro *A primer of visual literacy*, de 1973, onde exhibe um esquema para a análise de imagens. Segundo a autora, o espetador/leitor deve passar por um processo de *alfabetização visual* para compreender mensagens contidas nas imagens visuais. Assim, deve ensinar-se aos alunos a identificação de elementos como o ponto, a linha, a forma, a cor, a luz e os sentidos da composição das representações, e desta forma, o domínio dos elementos comunicativos da imagem. Assim, tornando-se ‘alfabetizado visualmente’, o aluno obtém todas as ferramentas para perceber as mensagens das imagens e raciocinar sobre elas (Sardelich, 2006).

2.5.1- Funções da Imagem

Camargo (1998) sugere que se estudem as funções da linguagem, para uma melhor compreensão das funções da imagem, visto que esta, cada vez mais, detém um importante peso na interpretação da narrativa.

No seu estudo, intitulado *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles* (1998), Camargo sugere que a imagem pode desempenhar onze funções diferentes, como: a função representativa, a função descritiva, a função narrativa, a função simbólica, a função expressiva, a função estética, a função lúdica, a função conativa, a função metalinguística, a função fática e a pontuação. Quanto à *função representativa*, a imagem imita a aparência do ser ao qual se refere, como ocorre na arte figurativa, sobretudo quando tem por assunto objetos do mundo fenoménico, isto é, que podem ser identificados pelos sentidos, principalmente pela visão. Pode ter ainda um carácter *genérico*, como no caso de distinção dos ícones que indica homem e mulher nos sanitários, ou *específico*, como no caso da caricatura, que apesar de reforçar alguns traços, retrata uma determinada pessoa e isso é perceptível.

A imagem tem *função descritiva* quando, de modo semelhante à função representativa, detalha a aparência do ser representado. Quando a representação detalha a aparência de um determinado ser, passa da função representativa à descritiva. Citando Camargo (1998, p. 43): “Entre a função representativa e a função descritiva não há propriamente diferença de natureza, mas de grau: a representação tem carácter sintético, enquanto a descrição tem carácter analítico; uma é *concisa*, a outra, *prolixa* (para retomar uma expressão de Cecília Meireles em *Problemas da literatura infantil*).”

A imagem tem *função narrativa* quando ocorrem transformações na forma de retratar um ser, ou quando são representadas ações por ele realizadas. Da mesma forma que na função descritiva, a função narrativa pode apresentar vários graus de narratividade, ao narrar uma história, uma cena ou uma ação. Muitas obras apresentam uma narrativa transmitida apenas pela imagem; ou apresentam duas narrativas paralelas, uma transmitida pelo texto, e outra presente na imagem.

Quanto à *função simbólica*, a imagem pode conter vários significados convencionais “como é o caso da imagem do coração com uma flecha, que simboliza uma pessoa apaixonada, ou do signo formado pelo cruzamento de uma linha horizontal com uma vertical que, conforme o contexto, pode (...) em uma aula de matemática, simbolizar a adição, e, no obituário de um jornal, a morte.” (Camargo, 1998, p.46). A função simbólica é um termo de Jean Piaget para a capacidade de usar representações mentais à que se atribuem significados. Essas

representações mentais podem ser palavras, números ou imagens. Se, na imagem, existirem associações pessoais ou inconscientes, esta aproxima-se da função expressiva.

A imagem tem *função expressiva* quando orientada para o emissor, isto é, quando o autor revela os seus sentimentos e pensamentos, se bem como quando ressalta os do ser representado. Como afirma Camargo, “Assim, no caso de imagens humanas ou de objetos, vegetais ou animais antropomorfizados (como é frequente nos desenhos animados e na ilustração para crianças), posturas corporais e expressões fisionómicas podem ser indicadores de emoções e sentimentos e, nesse caso, terão função expressiva.”. Dito isto, pode-se realçar a personificação através de vários recursos visuais como o ângulo de enquadramento, a perspetiva, a presença maior ou menor de cenário, o jogo de luz, os gestos que são inferidos através da expressividade do traço, seja nas pinceladas ou nas manchas, característicos do expressionismo (Camargo, 1998). A função expressiva pode ainda revelar traços da personalidade do seu autor, através das suas preferências ou de ideias a partir das composições que cria. É, por isso, importante selecionar o ilustrador adequado à intenção da história ilustrada, pois a sua expressividade própria poderá valorizar a obra. A imagem pode expressar sentimentos e valores pessoais, interpessoais (do autor em relação a outra pessoa), intrapessoais (inconscientes), do autor em relação a objetos (inclusive a natureza) e valores socioculturais, permitindo abordagens psicológicas, sociais e antropológicas (Camargo, 1998).

Relativamente à *função estética*, pode caracterizar-se pela forma da mensagem visual e como são estruturados os elementos visuais que a configura, como a linha, a forma, a cor, a luz, o espaço, entre outros. Essa configuração visual pode ser construída através de vários níveis de organização, como estruturas lineares, formais, cromáticas, incluindo repetições, alternâncias, contrastes, entre outros recursos visuais (Camargo, 1998). A imagem tem função estética na sua maneira de representar e *no como* a imagem representa determinados objetos. A maneira de expressar determinado momento da narrativa varia de ilustrador para ilustrador, pois o sentido de estética varia também de pessoa para pessoa. Daí, quando em concurso, são requeridos exemplares de vários ilustradores de um mesmo excerto, a fim de selecionar aquele que melhor se enquadra com a intenção da obra.

A imagem apresenta uma *função lúdica* quando é orientada para o jogo, sejam em relação ao *emissor*, ao *referente*, à *forma da mensagem visual* ou mesmo em relação ao *destinatário*. Em relação ao referente quando apresenta situações cómicas, em relação à forma da mensagem quando utiliza um estilo caricato, e em relação ao destinatário, quando estimula

a participação do leitor (Camargo, 1998). A função lúdica está orientada para o *emissor*, pelo próprio prazer de fazer, apresentando traços da função expressiva; e para o *destinatário*, apresentando traços da função conativa.

Portanto, a *função conotativa* existe quando a imagem está orientada para o destinatário, com o objetivo de influenciar o seu comportamento, através de procedimentos persuasivos ou normativos. Através da ilustração, a criança pode aprender certos valores e ideais que a façam refletir sobre a sua forma de interagir com os outros e com o mundo, e por isso, é uma importante ferramenta para a consciencialização e mudança de comportamentos.

A *função metalinguística* está presente quando a imagem está orientada para o código, neste caso, o código visual, “ou seja, quando o referente da imagem for o código visual ou a ele diretamente relacionado, como situações de produção e receção de mensagens visuais, citação de imagens, etc.” (Camargo, 1998, p. 52). Podemos afirmar que a função metalinguística não tem o objetivo de significar por si, mas sim o objetivo de dizer o que o outro significa.

A *função fática* está presente quando a imagem é responsável por conferir o funcionamento adequado do canal de comunicação, enfatizando o seu papel no discurso visual. Dá-se através dos procedimentos linguísticos e visuais, onde também se valoriza o espaço em branco da página (Camargo, 1998). Preocupa-se, portanto, em verificar a eficiência da comunicação e criar um vínculo entre a mensagem e o recetor.

A imagem apresenta a *função de pontuação* quando está orientada para o texto, sinalizando o seu início, fim, ou partes, criando pausas e destacando elementos. Citando Camargo (1998, p. 57): “Essa função parece ser específica do projeto gráfico e da ilustração. Na mídia impressa, elementos visuais como a cor, o tamanho e o tipo de letra reforçam a identificação das diferentes seções de um periódico, enquanto certos ícones, sinais gráficos ou formas geométricas indicam a continuação ou o fim das matérias. No campo editorial, *capitulares* e *vinhetas* indicam o início ou o fim de partes ou capítulos de livros.”. Sendo assim, a ilustração também pode apresentar função de pontuação quando não apresenta qualquer relação com o texto, sem representar ou sugerir o assunto, mas assumindo elementos de pontuação não convencional, como os sinais gráficos, formas geométricas, motivos vegetais ou florais, entre outros (Camargo, 1998). Outros traços indicados por Camargo que são compartilhados pelos códigos verbal e visual são a *denotação* e *conotação*. A denotação e a conotação referem-se aos significados atribuídos às palavras, sendo

recursos essenciais para a adequada interpretação dos textos. Mas as imagens também podem ser denotativas ou conotativas.

A *denotação* pode ser definida como um sentido próprio, literal e real independentemente do contexto em que as palavras são aplicadas. É, portanto, o sentido exato da palavra, não deixando espaço para maiores interpretações. O objetivo é o de transmitir uma mensagem clara e exata, evitando equívocos na interpretação, e por isso, é muito utilizada em documentos informativos, tais como os jornais, os artigos científicos, entre outros.

A *conotação* é entendida como o sentido figurado das palavras, ou seja, como os diferentes significados que podem ser atribuídos de acordo com o contexto em que estas são empregadas. Por isso, obras carregadas de conotação exigem uma maior capacidade de interpretação, pois a linguagem não é tão objetiva como nos casos da denotação. Assim, a conotação assume um sentido simbólico e figurado, com o objetivo de provocar sentimentos no leitor.

No código visual, as imagens são *denotativas* relativamente ao ser que representam, na medida em que este é facilmente identificável. A metodologia de análise de imagens visuais que se baseiam neste conceito devem fazer uma descrição do que se vê na imagem, passando, então, a perceber o sentido que as imagens possam estar a indicar. São conotativas quando sugerem associações, especialmente pela forma como o ser é representado. Corresponde, portanto, aos referenciais culturais que o leitor constrói a partir da visualização da imagem. “Assim, por exemplo, o desenho de um leão denota um determinado animal, que pode ser conotado de muitas diferentes maneiras: como símbolo da realeza, nas representações da heráldica e na decoração arquitetónica; como animal selvagem, em histórias em quadrinhos; como animal para brincar, como os de pelúcia, etc.” (ibid, p. 61). Assim, os significados denotativos decorrem principalmente da função representativa, pelo que a imagem representa, enquanto os significados conotativos partem de como a imagem representa, ou seja, da função estética. Por isso, a análise da imagem deve partir de ambos os significados, focando-se não só no que a imagem representa, mas também de como ela o faz (Camargo, 1998).

As *funções da imagem*, as *figuras* e os conceitos de *denotação* e *conotação* podem então, ser suficientes para a análise do livro de imagens. Mas no caso da ilustração propriamente dita, é preciso ter em conta que a imagem não é isolada, esta acompanha um texto e deve estabelecer uma relação semântica entre os dois códigos, o visual e o verbal. Como diz Camargo (1998, p. 73):

“A relação entre ilustração e texto poderia, talvez, ser entendida como tradução, já que tradução intersemiótica designa a transposição de uma linguagem para outra (...). No caso da ilustração, contudo, é preciso ressaltar que as duas linguagens ocorrem simultaneamente no mesmo espaço.”

A imagem pode adotar uma relação de coerência *intersemiótica* por ocorrer entre dois códigos diferentes, o visual e o verbal, o que significa avaliar em que medida a ilustração converge para os significados do texto, se se desvia destes significados ou se o contradiz. Por isso, dentro desta, assumem-se a *convergência*, o *desvio* e a *contradição*. Como observa Maria Helena Martins, citada por Camargo (ibid, p. 74):

“(...) em muitos casos, o ilustrador vem a se caracterizar como um leitor privilegiado que colabora para expandir as possibilidades de leitura. E, nesse sentido, *tanto pode reforçar as ideias do escritor como distorcê-las*, ou mesmo *contrariá-las*.”

Em síntese, a leitura de imagens e a definição das suas funções depende de um contexto. Assim, podemos concluir que a imagem e o texto formam uma composição que reforça a comunicação, e quando partilham o mesmo espaço, estas interagem, complementam-se e esclarecem-se. Se entendemos que a ilustração é uma *imagem que acompanha um texto* e não sua *substituta*; e se entendemos que a relação entre ilustração e texto não é de *tradução*, mas de *coerência*, então, abre-se para o ilustrador um amplo leque de possibilidades de convergência com o texto, convergência essa que não limita a exploração da linguagem visual, mas, ao contrário, pode incentivá-la.

A expressão *leitura de imagens* não é consenso entre artistas, educadores, historiadores, sociólogos e antropólogos, pois defendem que não é possível “ler” uma imagem. Mas Smith, citando Sardelich, “sugere evitarmos intermináveis discussões semânticas sobre definições de leitura e pensarmos no processo da leitura. Para ele, os bens simbólicos produzidos pela humanidade codificam-se de diversas formas que mantêm uma estreita relação entre si e se expressam no que se convencionou chamar de *semiose cultural*, essa ampla rede de significações.” (Sardelich, 2006, p. 210).

Maria Emilia Sardelich, no seu estudo de 2006 intitulado *Leitura de imagens, cultura visual e Prática educativa*, analisa diferentes autores dedicados ao estudo de leitura de imagens, e diz que:

“No âmbito da documentação, Valle Gastaminza (2002) afirma que uma leitura inteligente da imagem, seja o leitor um documentalista ou não, requer as seguintes competências: iconográfica: reconhecer formas visuais que reproduzem ou não algo que existe na realidade. Narrativa: estabelecer uma

sequência narrativa entre elementos que aparecem na imagem e/ou elementos de informação complementar (título, data, local etc.). Estética: atribuir sentido estético à composição; Enciclopédica: identificar personagens, situações, contextos e conotações; Linguístico-comunicativa: atribuir um tema, um assunto que poderá contrapor-se ou coincidir com as informações complementares. Modal: interpretar o espaço e tempo da imagem. No sentido de semiose cultural, Freire (1983) já sustentava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e, nesse caso, toda leitura é influenciada pela experiência de vida do leitor. Essa abordagem a partir da experiência do leitor é proposta também por Manguel (2001). Numa perspectiva narrativa, o autor afirma que nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva, exclusiva, pois o que vemos é sempre a imagem traduzida nos termos da nossa própria experiência. E propõe uma leitura que parta das emoções do leitor, ou seja, de como as emoções do leitor afetam e são afetadas pela leitura das imagens.” (Sardelich, citada por Bueno, 2011, p.55)

2.6- Cultura visual e a “era das imagens”

O conceito de cultura foi desenvolvido pelo antropólogo Edward Burnett Tylor, na sua obra *Primitive Culture*, na qual afirma que “Cultura ou Civilização, tomada no seu amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, direito, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade.” (1920, p. 1).

As linguagens da comunicação, que traduzem mensagens codificadas, tornaram-se agentes de transformação da cultura, porque o seu desenvolvimento corresponde ao aumento contínuo de informação e enriquecimento cultural. Assim, a imagem transmite, também, muita desta informação, e por isso, é importante compreender o conceito de cultura visual.

O termo *cultura visual* é uma transformação de um termo utilizado anteriormente pelos educadores de arte descrito como literacia visual. Mas, enquanto a literacia visual envolve a leitura de imagem primeiramente associada a um texto, a cultura visual preocupa-se com o contexto dos textos, com as condições e a produção das imagens, e com o local onde são distribuídas e utilizadas. Segundo Duncum, “Neste sentido, a cultura visual tem mais em comum com outro projeto recente na pedagogia crítica e na educação artística chamado literacia cultural.” (Duncum, 2002, p. 17).

Barnard, citado por Sardelich, “identificou duas vertentes fundamentais nos estudos de Cultura Visual. Uma das tendências, que seria, no meu entendimento, a mais “restritiva”, enfatiza o visual, e trata de normatizar, prescrever seus objetos de estudo como sendo a arte, o *design*, as expressões faciais, a moda, a tatuagem etc. A outra vertente toma a cultura como traço que define o estudo, logo refere-se aos valores e identidades construídas e comunicadas pela cultura via mediação visual, como também à natureza conflitiva desse visual devido aos seus mecanismos de inclusão e exclusão de processos identitários.” (2006, p. 211).

Para Duncum (2002), as pessoas podem resistir e negociar os significados, e por isso a cultura constrói-se através das relações sociais, dos valores, das crenças e das práticas das quais os objetos - e a imagem - são uma parte integrante.

Relativamente à “era das imagens”, a *cultura da imagem* refere-se a dois fenómenos: a um estilo ou estilos de vida vividos através da imagem; e a uma particular cultura visual. Segundo Alpers, citado por Duncum (2002, p. 15), “uma cultura visual é uma cultura em que as imagens, diferentemente dos textos,... [são] centrais para as representações (no sentido das formulações de conhecimento) do mundo.”. Mas Duncum

diz que muita da cultura visual que se apresenta no nosso quotidiano são apenas reflexos dos nossos estilos de vida, que carrega imagens caracterizadas pela falta de significado, “mais preocupadas com a superfície do que com a substância, e mais com a diversão do que com o significado.” (p. 15).

Alternativamente, pode-se entender a cultura visual de hoje como uma oferta às pessoas para que se sintam cada vez mais livres em expressar-se através das suas manifestações. Para Duncum, “Muitas vezes, pensa-se que as pessoas resistem aos significados preferidos e criam os seus próprios.” (Duncum, 2002, p. 16). Por isso, independentemente destas questões que se levantam acerca dos benefícios ou desvantagens da cultura visual atual, é justo afirmar que as imagens têm, cada vez mais, substituído as palavras, e se não “pelo menos têm uma influência sem precedentes no que sabemos acerca do mundo, e como o pensamos e sentimos, para além da experiência pessoal” (ibid, p. 16).

O propósito da cultura visual é desenvolver um conhecimento mais profundo, rico e complexo colocando em perspetiva a “relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao ‘olhar’ em termos das construções de sentido e das subjectividades no mundo contemporâneo” (Hernández, 2007, p. 27). Além disso, a cultura visual reconhece a importância não apenas da compreensão, mas também, da interpretação crítica. A cultura é indispensável ao desenvolvimento de qualquer atividade criativa, e a escola, como lugar de cultura e saber deve fornecer a base cultural necessária para a realização de projetos futuros. Segundo Paul Duncum, no artigo intitulado *Visual Culture Art Education: Why, What and How*, “os educadores de arte estão, cada vez mais, a usar o termo cultura visual, em vez de arte para descrever o objeto do seu estudo” (2002, p.14). Para se poder reconhecer a qualidade das imagens na atualidade, é necessário instruir as crianças a ler imagens e a fazê-las refletir sobre a sua função. Duncum e Freedman afirmam que os estudantes precisam de um espaço que os permita articular sobre o seu envolvimento na cultura visual.

Numa era em que somos constantemente impulsionados por vários estímulos e informações vindas de várias fontes sociais, este domínio pode ajudar a ampliar os conhecimentos e a fortalecer as emoções. A interação com as imagens é constante e a aprendizagem é natural, quando demonstramos prazer ou desagrado por certas imagens. Esta aprendizagem em reconhecer significados e refletir sobre eles faz-se de forma gradual e diz respeito, essencialmente, à diversidade de manifestações culturais às quais o sujeito está exposto e à disponibilidade de cada um para as ler. Ou seja, a educação artística faz-se naturalmente no convívio com os objetos e no contacto com estes meios, mas este processo natural não é suficiente, e por isso, a escola

desempenha um papel importante ao desenvolver nas crianças as capacidades necessárias para criar a sua própria interpretação. Como nos diz Fernando Rodrigues:

“(...) imagem não a síntese que chega à retina, mas aquela que resulta de uma produção cultural. Toda a imagem é uma mensagem produzida segundo códigos. Se ela é codificada, tecnológica e culturalmente, para decifrá-la precisamos conhecer os códigos, normas, regras, princípios, regulamentos, nos quais foi produzida e apresentada, sob pena de ocorrer uma inadequação como se nos encontrássemos perante uma língua estrangeira desconhecida [...] o olhar tem sido historicamente construído, hoje não vemos o mesmo que ontem, amanhã veremos diferente de hoje. A história do olhar é a história do pensamento humano. Se determinadas culturas ou indivíduos são indiferentes a certos objetos que outros enaltecem, é porque, na verdade, não percebem esses objetos como os que mantêm com eles um trato mais íntimo.” (Rodrigues citado por C.Maurício, 2014, p. 25).

2.6.1- Hernández e o Estudo da Cultura Visual

Hernández no Estudo da Cultura Visual¹⁶ adiciona a expressão *compreensão crítica*, onde o vocábulo “crítica” significa avaliação que resulta de diferentes modelos de análise, tais como o semiótico, o estruturalista, o desconstrucionista, o intertextual, o hermenêutico e o discursivo. Quando se refere às imagens, prefere nomeá-las de representações ou artefactos visuais. Este autor aborda a cultura visual como sendo importante não só no seu campo de estudo, mas também em termos de economia, negócios, tecnologia e experiências no quotidiano (Sardelich, 2006).

Quanto à análise de representações, para o autor, não existem recetores nem leitores, mas sim *construtores e intérpretes*, pois existem sujeitos ativos na construção de cultura e os que interpretam esta informação, ocasionando uma interação que irá de acordo com as experiências de cada um. Para isso, é necessário compreender as características sociais, culturais e históricas das pessoas, para perceber a origem das representações (Sardelich, 2006).

Fernando Hernández propõe que os professores, tal como ele, abandonem o papel de “transmissores de conteúdos” para se transformarem em pesquisadores, enquanto o aluno passa a sujeito do processo de ensino. Para isso, no meio escolar deve-se estar a par do que se passa no mundo, e adotar um sistema de ensino que permita aos alunos participar na vida da sociedade em que se inserem, adotando capacidades para desenvolver os seus projetos de vida. “Mais do que pensar em representações e artefactos, o/a educador/a necessita pensar no que o grupo de trabalho (o que implica educandas/os e educadoras/es) quer aprender e o que pode aprender” (Sardelich, 2006, p. 13).

Sardelich (2006) com base no estudo da obra de Hernández, nomeia diferentes aspetos, sendo eles: *o histórico ou antropológico*, que implica o contexto onde as imagens são reproduzidas, tendo em conta os significados dessa produção e a tradição, que inclui os valores, os costumes, as crenças e as ideias políticas e religiosas; *o estético ou artístico*, que se refere aos sistemas de representação, isto é, à cultura da origem da produção e não em termos universais, pois o que é compreensível numa cultura específica pode não o ser noutra; *o biográfico*, sabendo que as representações e os artefactos transmitem diferentes realidades, tendo em conta os valores e as crenças que constroem a identidade de um certo local; e *o crítico ou social*, visto que muitas das representações e artefactos visuais são críticas à sociedade

¹⁶ Hernández utiliza Estudo da Cultura Visual para se referir às problematizações e análises tecidas sobre os artefactos da Cultura Visual.

ou acabam por ser encomendas de entidades que querem demonstrar poder.

Em forma de conclusão, Sardelich diz que “trabalhar na perspectiva da compreensão crítica da cultura visual pode-nos auxiliar a encontrar algumas frestas que, talvez, venham a dar passagem a outras formas de compreensão da realidade, de representações que não as hegemónicas, e discutir uma reiterada representação de passividade, indiferença, apatia e rotina dos sujeitos em seus ambientes de aprendizagem.” (Sardelich, 2006, p. 15).

Desde que o educador/a se disponha a analisar e a compreender, junto com os seus alunos, estas representações, nos mais variados ambientes de aprendizagem, é possível fazê-los perceber que para compreender uma representação na sua totalidade não basta apenas interpretar a mensagem e compreender o que pensamos dela, mas também pensar no que ela nos faz refletir sobre nós próprios. Hernández afirma que “por meio da educação para a Compreensão Crítica e Performativa da Cultura Visual” os alunos passam a ganhar competências de interpretação e criação de informações que “circulam pelos meios verbais, orais, auditivos e, principalmente, pelos artefactos visuais que saturam as revistas, *outdoors*, televisão, cinema, *graffitis*, e demais mídias.” (Baliscei E Stein, 2015, p. 256).

Declara que os educadores devem ser:

“[...] complexos na hora de utilizar[mos] todas as formas de comunicação, não apenas a escrita. Se não se ensina aos[/às] estudantes a linguagem dos sons e das imagens, não deveriam ser eles[/as] considerados[/as] analfabetos[/as] da mesma maneira como se saíssem da universidade sem saber ler ou escrever? Devemos aceitar o fato de que aprender como se comunicar com gráficos, música, cinema é tão importante como comunicar-se com palavras.” (ibid, p. 254).

O papel de educador é cada vez mais importante, porque as suas atitudes, preferências, posições, aliadas às imagens que utilizam no contexto de sala de aula compõem parte do repertório visual do aluno/a. Analisando o modo como os docentes organizam as suas aulas e a relevância que dão as artefactos da Cultura Visual, no estudo de Baliscei e Stein sobre a obra de Hernández, em *Como olhamos e somos olhados pelas imagens? Estudos críticos dos artefactos da cultura visual*, nomeiam-se quatro perspectivas: a *perspectiva proselitista*, a *perspectiva analítica*, a *perspectiva da satisfação* e a *perspectiva autorreflexiva*. Segundo Baliscei e Stein, “nessa divisão não há contraposições, ou seja, uma perspectiva não anula a outra. Elas não são opostas ou antagónicas - ao contrário, elas se interseccionam” (ibid, p. 257).

A *perspetiva proselitista* é aquela em que o docente avalia os aspetos negativos dos artefactos da Cultura Visual, considerando que resultam como influências prejudiciais às crianças, pois alguns retratam violência, insinuações sexuais, e outros assuntos mais controversos. Nesta perspetiva, devem-se defender as crianças destas influências negativas. Para Hernández, quando assumem esta posição, apenas reprimem as crianças destas realidades, e por isso, ignoram as preferências e os conhecimentos que estas podem partilhar acerca destes assuntos, considerando-as sempre negativas. Desta forma, protege-se a criança deste conhecimento do mundo, mas estas imagens também contêm mensagens que podem educar e criar discussões pertinentes na sala de aula.

Quanto à *perspetiva analítica*, a principal característica é a valorização dos elementos da Cultura Visual, com o objetivo de desenvolver uma interpretação crítica e individual, onde a escola deve ser um espaço em que se discutem assuntos apaixonantes e se levantam desafios que suscitem o interesse dos envolvidos. Aqui, tem-se em consideração a diversão e o prazer que as crianças tiram da interação com as imagens, pois estas, ainda que com conteúdos controversos, podem ser importantes para o imaginário e para a criatividade infantil.

Relativamente à *perspetiva da satisfação*, Hernández caracteriza-a como aquela em que os docentes não incentivam a tomada de posição por parte do aluno, não propõem análises críticas, não provocam questões nem discussões, sendo que o que importa é apenas a satisfação e o prazer que se sente ao contemplar o conteúdo, sem que este seja discutido. Deste modo, estas representações são utilizadas apenas para decorar espaços, ou para ilustrar situações que não veiculem conceitos ou representações sociais, e por isso são vistas apenas como ferramentas de distração e de lazer. Para Hernández, os professores não devem utilizar as imagens segundo esta perspetiva, apenas como satisfação, prazer, divertimento ou distração, pois mesmo as imagens que se utilizam no material escolar, nos cartazes ou nos desenhos animados são representações sociais, isto é, são ferramentas importantes para suscitar curiosidade e construir modos de pensar sobre si mesmo e sobre o outro.

A *perspetiva autorreflexiva* consiste no olhar crítico sobre os artefactos culturais, onde “não há apenas a celebração do prazer, mas uma investigação deste, problematizando a estética e as dimensões que configuram as representações sociais, a constituição de identidades, os discursos políticos, a utilização de estereótipos e os modos de opressão sobre determinados grupos.” (ibid, p. 263). É, por isso, uma análise mais crítica e aprofundada sobre a composição da imagem e a sua intenção,

onde se relacionam atividades prazerosas com temáticas mais polémicas, valorizando o espaço para o debate de ideias e pensamentos. Assim, e em modo de conclusão, para Hernández, estudar a Cultura Visual é muito mais do que descodificar *signos*. Consiste também em “atentarmos menos para descodificação de linhas, texturas, cores e formas (que caracterizam as abordagens formalistas) e refletirmos mais acerca dos discursos e de como os artefatos visuais contribuem para pensarmos o mundo e a nós mesmo; afinal, “[...] na era das imagens, há mais informações em nosso meio do que aquelas que ‘vemos’” (Hernández, citado por Baliscai E Stein, 2015, p. 267). Mesmo que o docente seja mediador e condutor das discussões, cada interpretação individual dos alunos será única, ímpar, e dependerá da predisposição deste em olhar, observar e interpretar a imagem.

Entre as perspetivas apresentadas anteriormente, Baliscai e Stein apontam que se debruçam sobre a *autorreflexiva* “por comungarmos sobre a necessidade de os estudos dos artefactos visuais trabalharem com o prazer, com o desenvolvimento da criticidade e com polissemia dos significados. (...) Ver as produções e valores culturais como normas legitimadas, como elementos naturalizados, é uma prática que vai de encontro à autonomia e à capacidade de se libertar das formas pós-modernas de repressão.” (ibid, p. 271).

Parte II

Capítulo II

O Design do Livro para a Infância

1 - Elementos de design

Para desenhar um livro para a infância, o *designer* é responsável por estabelecer a relação entre o texto e a imagem dentro da obra ilustrada. Ana Cláudia Gruszynski, autora da obra *Design Gráfico - Do Invisível ao Illegível* (2008), define o *design* gráfico como “uma atividade que envolve o social, a técnica e também *significações*. Consiste em um processo de articulação de signos visuais que tem como objetivo produzir uma mensagem – levando em conta os seus aspectos informativos, estéticos e persuasivos – fazendo uso de uma série de procedimentos e ferramentas (Gruszynski, 2008, p. 6).

Nesta investigação, a *designer* e a ilustradora são a mesma pessoa, e por isso, as decisões relativamente à construção do manual partem de uma única pessoa - contrariamente à autoria triangular - sempre tendo em consideração os objetivos do projeto.

De maneira a projetar livros ilustrados de qualidade, é crucial compreender que elementos de *design* são importantes na relação entre o texto e a ilustração, que juntos contam uma história, e são eminentes para o desenvolvimento mental e social saudável das crianças. Segundo Shelby Wolf, os ilustradores “querem guiar-nos em como nos sentir, e usam uma série de elementos pictóricos, incluindo tamanho, cor, forma e linha, se bem como variados meios e estilos artísticos para melhorar o sentimento. Desde a primeira olhada num livro, você recebe uma mensagem sobre o seu conteúdo.” (Wolf citada por O’Neill, 2011, p. 214).

A ilustração, assim como o *design* de uma capa, é uma das ferramentas de *marketing* em que uma editora de livros infantis aposta para que se aumentem as chances do livro ter destaque no mercado, cada vez mais competitivo. O objeto físico e os seus grafismos causam a primeira impressão no leitor e potencial comprador, e por isso, é extremamente importante despertar o interesse através da aparência. O interesse do leitor será despertado através da capa, mas será a sua interação com o objeto que o fará folhear o livro, contemplar o seu interior e, consequentemente, tomar a decisão se deve ou não adquirir o livro. Tori Sloat acrescenta que, embora as “ilustrações possam vender o livro no começo... para durar uma vida, o livro tem que começar a contar com a história e de como ela se lê” (Tori Sloat citada por Hladíková, 2014, p. 21), portanto, o ritmo do livro tem de ser sedutor, e a hierarquia das páginas tem de ser fluente e permitir um harmonioso fluxo da história, encorajando o leitor, através do seu *layout*, em continuar a acompanhar a narrativa até ao fim (Hladíková, 2014).

Entre os primeiros fatores decisivos no processo de produção de uma obra para um texto aprovado está a adequação do estilo e técnica de um

ilustrador à narrativa para que estes sejam adequados à publicação. O texto e as imagens influenciam muito o humor geral da história e podem contribuir para o sucesso ou fracasso da publicação. Para tal, é necessário compreender as expectativas do resultado e é muito importante a seleção de um ilustrador que corresponda às mesmas (Hladíková, 2014).

Christine Tripp argumenta que um estilo e uma técnica de ilustrações para um livro em particular são escolhidos pela preferência de um ilustrador pelo diretor de arte, pois a maioria dos ilustradores possui um “estilo de referência”, uma linguagem que o torna reconhecível, incluindo uma variedade de estilos, seja o *cartoon* ou o realista com métodos que vão desde os tradicionais aos digitais. Já Martin Ursell defende que “o estilo de alguém é simplesmente o modo como se desenha. Assim como todos escrevemos de maneira distinta, o desenho não é diferente” (Ursell citado por Hladíková, 2014, p. 22). Por outras palavras, não existe a necessidade de se aprender um estilo distinto de desenho pessoal, porque já todos o temos. No caso de um ilustrador usar uma variedade de estilos, o diretor de arte, tendo conhecimento da oferta, dará instruções e selecionará um que se adeque ao texto; se o ilustrador é também o autor, a decisão é inteiramente sua.

O diretor de arte também poderá fazer uma pré-seleção de ilustradores cujos estilos pessoais estão em sintonia com a história, e pedir-lhes para produzir ilustrações de amostra, o que facilitará a decisão.

1.1 Aspetos formais na ilustração

O primeiro passo que o ilustrador toma ao aceitar um trabalho é familiarizar-se com o texto inteiro. Para que se possam desencadear pontos de vista interessantes acerca da história, esta tem que servir como apoio e inspiração ao ilustrador, que deverá prestar atenção aos detalhes proporcionando um bom ponto de partida.

Através do estudo de Hana Hladíková intitulado *Children’s Book Illustrations: Visual Language of Picture Books* (2014), podem-se apontar alguns aspetos formais da ilustração relevantes ao *desenhar* um livro para a infância.

As descrições do ambiente, movimento, linguagem corporal e expressões das personagens, juntamente com a expressividade do texto permitem ao ilustrador visualizar a narrativa. Além disso, todo o conteúdo emocional da história é frequentemente transmitido através da combinação de composição, linha, cor e estilo, de forma a despertar emoções e a ativar os sentidos do leitor. As imagens seduzem através do assunto, e por causa do que representam. Quando as imagens refletem as nossas próprias visões, oferecem o prazer da confirmação. As imagens também são sedutoras porque são sensoriais. Podem ser consideradas

belas, sublimes, mas algumas pessoas atraem-se pelo considerado feio, grotesco, violento, *kitsch*, fofo, entre outros. A originalidade das configurações e o sentimento geral da narrativa têm um impacto considerável ao atrair e manter a atenção do leitor na história (Hladíková, 2014). É através desta interpretação que se consegue providenciar informações acerca da localização da história no tempo e espaço, criar um clima, e se necessário, destacar um protagonista ou enfatizar significados simbólicos. As imagens conseguem transmitir características de cenários culturais importantes de uma maneira que as palavras não conseguem.

É a combinação cuidadosa destes aspetos formais que tornam as ilustrações distintas, e cada ilustrador tem a sua estratégia para trabalhar esses elementos, tendo em conta quais a que deve dar mais ênfase. Para destacar um exemplo, Teri Sloat afirma que primeiro considera o peso da história, que inclui a análise do humor da narrativa, o tema, o significado das personagens, os momentos da história e o seu ritmo natural. Ann Dewdney, no entanto, afirma que o seu “processo de design é baseado inteiramente no fluxo do livro e no conteúdo emocional das páginas” (Dewdney citada por Hladíková, 2014, p. 22). É justo dizer que, qualquer que seja o processo, a metodologia pessoal de cada ilustrador ajuda a definir decisões importantes, como o estabelecimento de um equilíbrio entre texto e imagens, o desenvolvimento das personagens e o seu peso na composição, o *layout* geral, o uso do espaço em branco, a divisão da mancha textual, o esquema de cores ou o estilo visual (Hladíková, 2014).

1.1.1 Relação entre o texto e a imagem

Uma boa relação entre as palavras e a imagem é imprescindível para os livros ilustrados. É através desta afluência que as palavras e as ilustrações não duplicam afirmações da história, mas as complementam. Portanto, um dos atributos da ilustração ao texto é, muitas vezes, transmitir um enredo complementar ou paralelo ao descrito. Um exemplo desta prática é o livro *As Duas Estradas* (2009), de Bernardo P. Carvalho.

Outra grande responsabilidade do ilustrador é manter a uniformidade e harmonia dos níveis de comunicação verbal e visual do objeto gráfico, de maneira a enriquecer a história sem estes se contradizerem. Ilustrações que complementam o texto criam um laço entre si, enquanto as ilustrações contraditórias devem ser propositadas e baseiam-se em apresentar dois pontos de vista diferentes ao leitor. Dois grandes exemplos desta prática são as obras *A Couple of Boys Have the Best Week Ever* (2008) e *No!* (2011), indicados por Hladíková. (Hladíková, 2014).



Fig. 26 - *As Duas Estradas*, de Bernardo P. Carvalho, 2009



Fig. 27 - *A Couple of Boys Have the Best Week Ever*, de Marla Frazee, 2008

1.1.2- Desenvolvimento de personagens

Na contemporaneidade, é imprescindível criar personagens credíveis para o sucesso de qualquer livro ilustrado, pois a maioria das histórias são por elas dirigidas. Devem ser baseadas nas descrições da narrativa, e respeitar as características genericamente reconhecíveis, para que se facilite a perceção. Como um conto normalmente não permite personagens descritas com todos os detalhes, as ilustrações ajudam a desenvolver as personagens, descrevendo situações e emoções de imediata perceção familiares e confiáveis para as crianças.

O ilustrador deve fazer o levantamento destas características a fim de perceber a origem e os detalhes da personagem. A pesquisa permite que o ilustrador tenha acesso a características gerais identificáveis e detalhes de qualquer animal ou humano, tornando-os instantaneamente reconhecíveis ao público como uma espécie específica de animal ou ser humano. Assim, ao apropriar-se destas listas gerais de características físicas, personalidades, habilidades e hábitos das personagens, os ilustradores garantem a continuidade da aparência visual das personagens em todo o livro (Hladíková, 2014).

Martin Ursell afirma que “os estereótipos são úteis, até mesmo essenciais, no carácter comunicativo” (Ursell citado por Hladíková, 2014, p. 25), pois apresentam, imediatamente, códigos possíveis de ser reconhecidos pelo leitor. É necessário alargar os horizontes e usá-los com sabedoria, para adicionarem personalidade aos vários tipos de realidades, tendo em conta a história em particular. Quando existem pistas que só podem ser descodificadas por uma subcultura iniciada, o trabalho torna-se um documento especial que fornece uma visão histórica e cultural dessa subcultura. Assim sendo, a ilustração desempenha um papel importante na materialização destas histórias, costumes e culturas facultando legados sobre as diferentes sociedades. *EVA/EVA* de Margarida Botelho (2011) também é um excelente exemplo do uso de imagens para definir e desenvolver os traços das personagens. Trata-se da história de duas meninas com o mesmo nome - Eva -, uma em África outra em Portugal, e que demonstra situações que pontuam as suas diferenças.

No que toca ao género da personagem, alguns autores conseguem, através da sua história, atribuir género neutro à personagem, deixando a decisão para o ilustrador, mas assumem-se mais personagens masculinas, pois muitos ilustradores afirmam que uma menina lê alegremente livros com personagens masculinos, mas o menino não se identifica, e acaba por perder interesse num “livro para meninas” (Hladíková, 2014).

Para além destas condicionantes, o ilustrador poderá decidir em relação ao género da personagem baseando-se em experiências e preferências



Fig. 28 - *EVA/EVA*, de Margarida Botelho, 2011

personais. É compreensível que este se baseie no próprio ambiente em que se insere, e nas suas experiências de vida. Há a tendência de se inspirar no próprio histórico familiar, podendo escolher o género consoante o dos próprios filhos. Outras razões podem ser puramente artísticas, por preferência de detalhes, como confirma Christine Tripp, que provavelmente desenharia uma menina pelo gosto aos “detalhes e estranhezas, onde os penteados e as roupas poder ser manipulados por mim, em maior medida, com uma menina do que com um menino” (Tripp citada por Hladíková, 2014, p. 26).

1.1.3- Layout

Relativamente ao *layout*, muitos livros ilustrados possuem ilustrações de propagação completa (dupla página) e, portanto, é necessário ter em conta que o *bleed*¹⁷ e o *gutter*¹⁸ são importantes a ter em consideração. A ilustração deve ser protegida a não ser disposta muito próxima à calha ou à sangria, de maneira a evitar cortes indesejados na imagem. Christine Tripp diz que é um erro muito comum, mesmo junto de ilustradores experientes, porque as páginas de ilustração com propagação completa são realizadas como uma obra de arte contínua, e por isso, é tentador a pessoa ser consumida pelo entusiasmo (Hladíková, 2014).

A disposição do texto também é essencial para a boa leitura do livro. A coluna de texto deve ser sempre mantida a uma certa distância da sangria, para garantir que o leitor consegue ler o livro sem qualquer desarranjo, e, embora o ilustrador não seja o principal responsável em lidar com o texto em si, é geralmente a sua responsabilidade de deixar espaço suficiente para a implementação do texto no *layout* da obra. De forma a garantir que a coluna de texto “não se sobreponha a um elemento importante da ilustração... e a ilustração não interfira na visualização e legibilidade do texto”, o ilustrador precisa de definir áreas dentro da sua obra consideráveis, tendo em conta o espaço necessário para se inserir o texto (Tripp citada por Hladíková, 2014, p. 26).

1.1.4- Fluxo da narrativa

São vários os elementos que determinam a capacidade de um livro ser benéfico para as crianças. O fluxo em torno da história da narrativa é imprescindível, e pode ser afetado por vários fatores, como o ritmo verbal da narrativa, a divisão do texto, o *layout*, a composição de cada página e a interação entre as palavras e as imagens (Hladíková, 2014).

¹⁷ *Bleed* ou sangria é o termo usado no design gráfico para descrever o excesso de área impressa que ultrapassa o limite da área de corte, utilizada para que a arte seja impressa sem margens.

¹⁸ *Gutter* ou medianiz é o espaço em branco entre as duas páginas no meio da coluna da publicação.

O ritmo verbal da narrativa é estabelecido pelo autor, mas a escolha de cada secção de texto e a interpretação em cada página é feita pelo artista. As ilustrações devem estimular os sentidos do leitor, que lê as palavras e observa pistas contidas nas imagens, informações que são perceptíveis e que se complementam. O objetivo principal do ritmo é incentivar o leitor a acompanhar a narrativa até ao fim, seduzindo o leitor a passar cada página até que todo o livro seja lido. “O entusiasmo e virar a página pode ser enfraquecido se as imagens ou os *spreads* parecerem repetitivos em termos de forma, cor ou escala. Cada propagação deve ser projetada tendo em conta a sua relação com as páginas anteriores e seguintes e, de fato, a sua relação com o fluxo do livro como um todo” (Salisbury citada por Hladíková, 2014, p. 27).

Outros fatores poderão influenciar o ritmo do livro, entre eles a variedade de ângulos, pontos de vista, orientação da ação e composição, influenciando sentimentos despertados pelo desenrolar da narrativa. Geralmente, os primeiros estudos do ritmo a atribuir ao livro são feitos através de um *storyboard*, que é feito através de miniaturas das 32 páginas do livro ilustrado. No entanto, apenas 24 páginas normalmente são dedicadas à história, sendo as restantes dedicadas para *endpapers*, página de título, página de direitos de autor, dedicatória, e, em alguns casos, uma primeira página à direita e uma última página da história à esquerda. A maioria dos livros de imagens tem apenas 32 páginas. A razão para isso pode ser atribuída ao processo de impressão. Se a publicação for mais longa ou mais curta, será sempre de 8 páginas de diferença (Hladíková, 2014).

1.1.5- Escolha da cor e estilo de representação

As escolhas de cor e o estilo de representação do ilustrador são fatores definidores do clima do livro. Muitas vezes, há um número limitado de cores que se mantêm de forma a criar um resultado mais harmonioso e coerente, mantendo uma abordagem de continuidade e sentimento de vínculo dentro do livro. O propósito máximo da cor é a criação de um humor, que pode ser desencadeado por muitas fontes. As cores transmitem cargas emocionais “como pinturas feitas em tons cinzentos para expressar a tristeza/infelicidade” (Lies citado por Hladíková, 2014, p. 29).

Nas artes visuais, a cor não é apenas um elemento decorativo ou estético, mas sim o fundamento da expressão, pois relaciona-se à expressão de valores espirituais e sensuais e predomina na força comunicativa da imagem. A simbologia da cor é um fator importante na escolha cromática das ilustrações, para que as sensações transmitidas a partir dela sejam um reforço à comunicação da história. O sentido mais estimulado no ato de compra é a visão, pelo que a maior parte das

peessoas adquire um produto tendo em conta o aspeto visual da oferta. A cor é um fator responsável pela aceitação ou rejeição de uma imagem, sendo que as pessoas fazem julgamentos subconscientes após a visualização inicial. A simbologia das cores atribui-lhes significados, sendo que estas provocam emoções e sentimentos, desempenhando um papel importante na perceção visual, uma vez que influencia as reações sobre o mundo que nos rodeia.

Outros fatores de estilo de representação que influenciam a interpretação das imagens são a linha, forma, textura, domínio, formalidade e composição. Quanto à linha, é importante definir que tipo de linha utilizar para o efeito pretendido. Linhas contínuas horizontais ou verticais são a sensação de rigidez e falta de movimento, de estabilidade ou grande suporte, enquanto as linhas diagonais indicam movimento ou instabilidade. Linhas em zig-zag ou com arestas indicam movimentos bruscos ou destruição, e as linhas curvas revelam fluidez, menos definição ou ações previsíveis. A expressão da própria linha pode ser determinante quando ao peso dos elementos, dependendo se a linha é mais pesada ou mais delicada. (O'Neill, 2011).

As formas também podem determinar o humor e a intenção das imagens, podendo ser inspiradas em formas orgânicas ou geométricas, sendo que as orgânicas baseiam-se em formas encontradas na natureza e procuram refletir recetividade e coesão, enquanto as formas geométricas destinam-se a transmitir instabilidade e uma certa agressividade.

É através das texturas que se distingue como o ilustrador manipula a linha, a cor e a forma, e os efeitos que consegue alcançar com estes elementos. Esta manipulação definirá se a imagem tem algum senso de textura nos seus membros.

Quanto ao domínio dos elementos gráficos da ilustração, estes podem variar quanto: ao seu tamanho determinando quais ocupam mais espaço na obra; à cor, pois poderão ser estipuladas cores dominantes para o destaque; ao centro, dependendo do ponto focal da ação da imagem; e se estes estão de acordo com a consistência do texto.

A composição das ilustrações deve ser tida em conta individualmente, e cada uma delas deve ter união e foco, analisando como utiliza o ilustrador os espaços em branco, e como cada ilustração deve corresponder ou estender a ação descrita no texto.

1.1.6- Importância da cooperação com o diretor de arte/editor

Os diretores de arte aprovam as decisões do ilustrador, e acompanham todo o processo, tendo acesso às diferentes etapas do processo de ilustração, que vai desde o esboço das personagens, *storyboards*, e primeiros esboços até à arte final, salvaguardando a sensação de

segurança do ilustrador à medida que avança no seu trabalho. Além disso, o diretor de arte encoraja o ilustrador a produzir a melhor proposta possível, e para isso, fornece sugestões úteis para possíveis mudanças, correções e acréscimos nas propostas. Todo este trabalho conjunto propicia avanços seguros, apoiando o ilustrador e servindo qualquer necessidade que este tenha ao longo do processo (Hladíková, 2014).

Capítulo III

Estudos de Caso

Este capítulo destina-se à análise de estudos de caso, considerado um ponto importante para a compreensão da disciplina do *design*, e neste estudo em específico, da área da ilustração infantil. Focou-se na seleção e análise da vida e obra de artistas, para que se expanda o conhecimento sobre pessoas que trabalham na área, apresentando vários exemplos de ilustração para a infância onde é possível ver que existem infinitas possibilidades de interpretação e expressão visual.

No conjunto de livros para a infância, e de acordo com os objetivos em questão, nomeiam-se os manuais de atividades, que aliam a ilustração ao texto e permitem uma interação com o leitor, na medida em que são destinados para a participação da criança e para a exploração de conteúdos. Privilegia-se o trabalho do *designer* e do ilustrador por criarem livros onde a imagem deverá desempenhar prioritariamente um papel pedagógico, contribuindo para uma maior compreensão e retenção da informação.

Para isso, é necessário analisar alguns projetos da mesma natureza e perceber como a ilustração pode cumprir uma função pedagógica, sendo potenciadora de aprendizagem.

1. Exemplos de ilustração para a infância:

1.1. Ilustradores estrangeiros

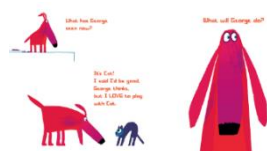


Fig. 29 - *OH NO GEORGE!*, de Chris Haughton, 2012

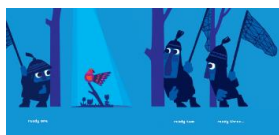


Fig. 30 - *SHH! Temos um plano*, de Chris Haughton, 2014

Chris Haughton é autor e ilustrador de livros infantis. Trabalha como ilustrador *freelancer* há 12 anos. O seu interesse pelo comércio justo atraiu-o para trabalhar com uma série de projetos sem fins lucrativos e, em 2007, foi listado no DESIGN 100 da Time Magazine pelo trabalho de *design* que tem realizado para a People Tree. Enquanto vivia no Nepal em 2010/2011, co-fundou Pecha Kucha Kathmandu com Sujan Chitrakar, e ainda a NODE como um negócio social de comércio justo, baseado no Nepal, com Akshay Sthapit em 2012. Ainda nesse ano, realizaram uma exposição e coleção para o DESIGN MUSEUM em Londres, vendendo 18 tapetes de edição limitada através da loja do museu.

Desde então, também começou a escrever livros infantis. O seu primeiro livro *A BIT LOST* foi traduzido para 27 idiomas e ganhou prémios em 7 países, incluindo o Dutch Picture Book of the Year. *OH NO GEORGE!* saiu em 2012 e ganhou o prémio Junior Photobook of the Year. O seu terceiro livro *SHH! Temos um plano*, lançado em março de 2014, conquistou o prémio AOI para livros infantis de 2014. *Goodnight everyone* foi lançado em 2016. Chris Haughton é representado pela agência literária Debbie Bibo (Haughton, 2012).

Haughton foi selecionado devido à expressão visual que confere às suas obras, através de uma linguagem caracterizada por cores lisas, garridas,

e pelo seu desenho com formas irregulares, que conferem um ar divertido às ilustrações e reforçam o humor do livro. O resultado é essencialmente gráfico, adotando uma abordagem que serve de inspiração para o trabalho prático em questão, onde se pretende trabalhar digitalmente com a apropriação de uma paleta cromática reduzida e da utilização de formas simples com pouca profundidade.

Emily Gravett é uma ilustradora nascida em Brighton, Inglaterra. Abandonou a escola aos 16 anos e viajou pelo Reino Unido durante oito anos, período em que viveu num grande autocarro verde com o seu companheiro e a sua filha. Regressou a Brighton para tirar um curso de arte, e foi aí que se destacou com o livro *Wolves*, lançado em 2005, que lhe rendeu o prémio Macmillan Prize for Illustration, seguido de um contrato de livro e a primeira das suas medalhas Kate Greenaway. Depois desta obra, seguiram-se outros clássicos modernos e brilhantes como o *Orange Pear Apple Bear*, *Little Mouse's Big Book of Fears, Again!* e *Tidy*. Cada livro é único e diferente do anterior - e “cada um apresenta personagens simpáticas e belamente desenhadas que tocam o coração e fazem cócegas no osso engraçado” (Gravett, s.d.).

Gravett é revelante pela sua vasta obra, com personagens que são maioritariamente animais, caracterizadas por comportamentos humanizados tal como as mascotes do projeto RESCUR. A página web onde apresenta o seu trabalho está repleta de estudos sobre as personagens, que são um importante exemplo do seu processo de desenvolvimento e do estudo da anatomia e da linguagem corporal. As ilustrações representam, muitas vezes, os ambientes naturais dos animais, que servem de referência a nível de forma e cor dos habitats. A ilustradora também desenvolve fichas de atividades correspondentes a cada obra, e por isso, é interessante perceber a relação entre os resultados consequentes da narrativa e do exercício proposto.

Jim Field é um ilustrador premiado, *designer* de personagens e diretor de animação que cresceu em Farnborough. Mais tarde, mudou-se para Londres, e agora mora em Paris com a esposa e a sua filha. De vídeos musicais e sequências de títulos a livros de publicidade e livros ilustrados, Jim já trabalhou em vários projetos. Entre eles, podemos destacar o seu primeiro livro de imagens, *Cats Ahoy*, escrito por Peter Bently, que lhe garantiu o prémio Booktrust Roald Dahl Funny, em 2011. É também conhecido por desenhar sapos em troncos, no best-seller *OI FROG!*. Entre as suas obras, podemos destacar os livros que ilustrou com Kes Gray, Julian Gough, Michelle Robinson, Rachel Bright, Jeanne Willis, Steve Cole e o comediante David Baddiel. Entre os livros premiados podemos mencionar: *THERE'S A LION IN MY CORNFLAKES* que venceu os



Fig. 31 - *Wolves*, de Emily Gravett, 2005

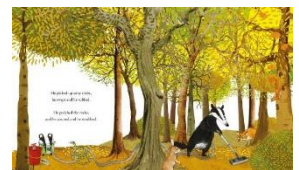


Fig. 32 - *Tidy*, de Emily Gravett, 2016



Fig. 33 - Ficha de atividade de *Tidy*, de Emily Gravett, 2016



Fig. 34 - *THE KOALA WHO COULD*, de Jim Field, 2016



Fig. 35 - *OI DOG!*, de Jim Field, 2016

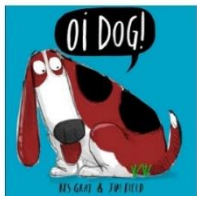
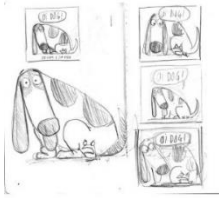


Fig. 36 - *OI DOG!*, de Jim Field, 2016



Fig. 37 - *Rabbityness*, de Jo Empson, 2012



Fig. 38 - *Never Ever!*, de Jo Empson, 2012

prémios Sainsbury's Picture Book of the Year, em 2014 e o Stockport Best Picture Book, em 2015; *THE PARENT AGENCY*, vencedor do Lollies 9-12anos, em 2016; *OI FROG!*, com que ganhou o Bishops Stortford Prize, em 2016; *THE KOALA WHO COULD*, vencedor do Oscar's Book Prize, em 2017; e o *OI DOG!*, que lhe garantiu os prémios Winner of the English Association 4-7 anos Fiction Picture Book Award, o Federation of Children's Book Group na categoria Younger Book, em 2017 e o Winner of the Lollies Picture Book, todos em 2017 (Field, s.d.).

O trabalho de Jim Field é um excelente exemplo de planeamento, já que o ilustrador partilha algumas etapas do processo, como o *storyboard* e os primeiros estudos de paginação. A utilização de fundos lisos nas suas ilustrações e o contraste que criam com o desenho, que procura a expressividade do desenho manual, são também uma valiosa referência. Ainda é de realçar a maneira como trabalha o texto, e de como o insere na própria ilustração ao procurar inserir as palavras na composição.

Jo Empson formou-se na Cambridge School of Art, com um mestrado em ilustração de livros infantis. O histórico em *design* gráfico teve uma grande influência no seu trabalho, pois sempre foi atraída por livros infantis criados por *designers*, como Eric Carle e Bruno Munari.

As suas ilustrações são inspiradas pela natureza, que se expressam através da textura e do movimento conferido, com um forte senso de forma, cor e *design*. Confessa que adora brincar com as cores como forma de narrativa visual, trabalhando em diferentes disciplinas criativas ao ilustrar para projetos editoriais, publicitários e de *design*, mas é realmente nos livros infantis que encontra a sua paixão. Como afirma a autora “Eu nunca sou mais feliz do que quando sou arrastada para contar histórias - em todos os aspectos - seja a escrever, a ilustrar ou apenas a ler um livro ilustrado favorito (que eu ainda faço todas as noites!)”. Entre as obras premiadas podemos destacar o seu primeiro livro escrito e ilustrado *Rabbityness*, publicado pela Child's Play, em Abril de 2012, que foi nomeado para 8 prémios, incluindo o UKLA Book Awards 2013 e Kate Greenaway Medal 2013, e foi finalista do Waterstones Children's Book Prize 2013. O seu segundo livro ilustrado *Never Ever* foi premiado com uma Kirkus Star e foi indicado para a medalha Kate Greenaway. Destacam-se ainda as obras mais recentes intituladas *Little Home Bird* e *Chimpanzees for Tea!* (Empson, s.d.).

As ilustrações de Jo Empson são uma inspiração pela plasticidade atribuída, através da relação entre a espontaneidade do trabalho manual e do papel e da exploração dos materiais. As composições coloridas são ricas em manchas que exploram a ocasionalidade do contacto da tinta com o papel, atribuindo uma grande dinâmica à narrativa. É importante fazer o levantamento de uma abordagem

diferente, que remeta a um resultado plástico que se aproxima aos resultados conseguidos em exercícios sugeridos em sala de aula, onde as crianças estão em contacto com os materiais e existe a liberdade de os explorar.

Julia Patton é autora e ilustradora de mais de 45 livros ilustrados que foram traduzidos para muitas línguas. Formou-se em Design Têxtil pela Universidade de Manchester e obteve um mestrado com distinção em Ilustração pela Universidade de Edimburg. Patton foi professora, tanto de licenciatura como de mestrado em ambas as universidades, antes de se tornar autora e ilustradora em tempo integral. Alguns dos destaques da sua carreira incluem o livro *The Very Very Very Long Dog*, que foi selecionado como # 9 na Kids Indie Next Picks List, conseguindo lugar na Barnes & Nobel 'Character Wall of Fame' e, em seguida, foi transformado numa animação com a Dreamscape. Outras obras que se destacam incluem o número 1 do best seller BBC Children In Need Book, *The Curious Tale Of Fi-Rex*, *Drat That Fat Cat*, e o mais recente *Snail Mail*, escrito por Samantha Berger (Patton, s.d.).

A obra de Patton é relevante pela técnica utilizada, com ferramentas digitais que conferem características das ferramentas tradicionais ao seu trabalho. Assim, a ilustradora tem a possibilidade de explorar o desenho à mão livre digitalmente. Outra técnica muito interessante na sua obra é a colagem, onde se apropria de pequenos recortes de letras ou de papéis padronizados que inclui nas suas composições.



Fig. 39 - *The Very Very Very Long Dog!*, de Julia Patton, 2017



Fig. 40 - *Drat That Fat Cat*, de Julia Patton, 2016

1.2. Ilustradores portugueses



Fig. 41 - *MAR*, de André Letria, 2012



Fig. 42 - *A Maior Flor do Mundo*, de André Letria, 2013

André Letria nasceu em Lisboa, em 1973 e trabalha como ilustrador desde 1992. Ganhou o Prémio Gulbenkian, o Prémio Nacional de Ilustração, um Award of Excellence for Illustration, atribuído pela Society for News Design (EUA), medalhas de prata e bronze do Children's Book Annual, da revista americana 3x3, entre outros. Tem livros publicados em diversos países, como EUA, Brasil, Espanha ou Itália e participou em exposições como a Bienal de Bratislava, a Exposição de Ilustradores da Feira de Bolonha, Sarmede ou Ilustrarte. Ainda realizou filmes de animação e fez cenários para teatro, para além de que foi membro do Júri do Prémio Digital da Feira do Livro Infantil de Bolonha. Em 2010, criou o Pato Lógico. O livro *MAR*, com ilustrações suas e texto de Ricardo Henriques, recebeu em 2014 uma menção dos Bologna Ragazzi Awards, na categoria Não Ficção (Letria, 2013).

O seu estilo de representação é uma referência pois caracteriza-se pela expressão plástica que confere às suas ilustrações, através da liberdade que encontra em experimentar diferentes materiais. Como afirma o autor "Quando descobri os acrílicos agarrei-me a eles durante muito tempo. Usava-os sobre papéis muito variados e senti uma liberdade criativa muito maior. Hoje faço a maior parte do meu trabalho recorrendo ao computador. Já faço algumas ilustrações sem passar pelo papel, porque uso uma mesa digital que me permite desenhar diretamente sobre o ecrã, mas não deixei nem deixarei de desenhar e pintar com os materiais antigos. Incluindo lápis e canetas." (Lobato, 2016). As suas composições destacam-se pelas formas simples e texturadas, conseguidas através das ferramentas digitais, e pelas cores lisas e contrastantes.



Fig. 43 - *Pê de Pai* de Bernardo P. Carvalho, 2006



Fig. 44 - *Depressa, Devagar* de Bernardo P. Carvalho, 2009

Bernardo P. Carvalho nasceu em Lisboa, em 1973, e frequentou a Faculdade de Belas Artes da mesma cidade. É um dos co-fundadores do Planeta Tangerina.

Entre as suas obras premiadas, podemos nomear o livro *Pê de Pai*, que em 2008 ganhou uma Menção Honrosa no prémio Best Book Design from All Over the World promovido pela Book Art Foundation. Em 2009, foi um dos vencedores do 2nd CJ Picture Book Awards (Coreia), com o livro *As Duas Estradas*. No mesmo ano ganhou o Prémio Nacional de Ilustração com o livro *Depressa, Devagar*. Já em 2011, o álbum *O Mundo num Segundo* foi distinguido como um dos melhores do ano pelo Banco del Libro da Venezuela (Picturebook Makers, 2014).

É importante mencionar o trabalho de P. Carvalho pela sua abordagem criativa que não tem propriamente uma direção de leitura. O ilustrador

explora a possibilidade das ilustrações terem dois sentidos ou de apresentarem histórias paralelas. A sua obra é recheada de resultados diversificados, pois procura experimentar diferentes técnicas, sejam elas desenho digital, riscadores ou aguarelas. Esta variedade de abordagens é uma grande inspiração para mim, pois também partilho deste gosto e curiosidade em experimentar diferentes materiais e diversificar as soluções.

Catarina Sobral nasceu em Coimbra, em 1985.

Depois de estudar Design Gráfico, formou-se em Ilustração e começou a publicar livros ilustrados e a trabalhar como ilustradora *freelancer*. Embora não consiga incidir em apenas uma técnica, a sua preferência recai quase sempre numa paleta limitada de cores na exploração e combinação de texturas e padrões que resultam em imagens ricas e bidimensionais. Atualmente vive e trabalha em Lisboa.

Até agora ilustrou onze livros para a crianças e escreveu oito deles. Entre eles destacam-se obras como *O meu avô*, vencedor dos prémios International Award for Illustration 2014 e Ilustrarte 2016; *Vazio*, que lhe garantiu os prémios 3x3 Best of Show 2015 e White Ravens 2015; e *Tão Tão Grande*, que venceu uma menção no Concurso Nacional de Ilustração, em 2017. Também já trabalhou com grandes clientes, incluindo: Livros Leão Encantado, Granta, Revista Georges, Edições Pióro, Natureza e Cultura, Edizioni Bas Bleu, Edições Eterogémeas, Teatro Maria Matos, Animanotra, Almanaque Saraiva, Expresso, Diário de Notícias, Silvadesigns, Gulbenkian, Casa da Música, TAP Air Portugal, EGEAC, Niepoort, GUR, Leopardo Filmes, A Música Portuguesa a Gostar Dela Própria, Música Universal, Itaú (Sobral, s.d).

A sua obra é repleta de composições com pouca profundidade, caracterizadas pela bidimensionalidade, pelas formas simples e pelo desenho irregular que atribuem um humor muito especial aos livros. A paleta cromática é reduzida e coerente em qualquer uma das suas obras, o que resulta em soluções coerentes e harmoniosas. É por estes motivos que tenho um gosto especial pelo trabalho desta ilustradora, que se aproxima à minha preferência de representação visual.

João Fazenda é um ilustrador cuja prática se divide entre ilustração, desenho, animação, banda desenhada e, ocasionalmente, pintura. Estudou *design* gráfico e formou-se em Belas Artes pela Faculdade de Letras de Lisboa, antes de dedicar-se em tempo integral à criação de imagens para uma variedade de histórias e mídia. No seu trabalho, pretende explorar a relação sem fim entre o desenho e a narrativa nos seus vários aspectos. Fazenda vive e trabalha entre Londres e Lisboa.



Fig. 45 - *Corre, Coelho*, Corre de Bernardo P. Carvalho, 2013



Fig. 46 - *O meu avô*, de Catarina Sobral, 2014

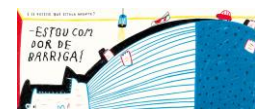


Fig. 47 - *Tão Tão Grande*, de Catarina Sobral, 2016



Fig. 48 - *Dança*, de João Fazenda, 2015



Fig. 49 - *Densetsu: Histórias do Japão Antigo*, de João Fazenda, 2015



Fig. 50 - *O Papão no Desvão*, de Yara Kono, 2010



Fig. 51 - *Gato Procura-se*, de Yara Kono, 2015

O seu trabalho divide-se actualmente entre a ilustração, o desenho, a banda desenhada e o cinema de animação: colabora regularmente com a imprensa nacional e estrangeira (PÚBLICO, Visão, The New Yorker e The New York Times), ilustra livros para todas as idades, capas de livros e discos, cartazes de cinema e campanhas institucionais, e aventurou-se pelo cinema, tendo realizado algumas curtas-metragens de animação.

O seu trabalho foi exposto e premiado um pouco por todo o mundo - venceu o Prémio Nacional de Ilustração 2015 e o World Illustration Awards (no mesmo ano), na categoria de livros. É autor do premiado *Dança*, da colecção Imagens Que Contam, e ilustrou os livros *A Nuvem*, *Fernando Pessoa. O Menino Que Era Muitos Poetas* (este último da colecção Grandes Vidas Portuguesas), *Atento ao Medicamento e Ilha dos Diabretes*, da colecção Geração Saudável, co-editada pelo Pato Lógico e Ordem dos Farmacêuticos (Fazenda, s.d).

Fazenda é uma importante referência entre os ilustradores portugueses pela sua vasta obra, que foi destacada nacional e internacionalmente. As suas ilustrações caracterizam-se pelo uso expressivo da cor, garrida e contrastante, com uma paleta cromática variada e pelas composições trabalhadas digitalmente, que se compõem por formas simples e lisas. Através das ferramentas digitais, o ilustrador adota um traço expressivo que atribui uma maior dinâmica à narrativa. A exploração da linha permite que se criem texturas e que se destaquem determinados pormenores com contornos bem visíveis, o que o torna um excelente exemplo de domínio das ferramentas digitais.

Yara Kono nasceu em São Paulo, Brasil, em 1972. Em 2001 veio viver para Portugal, onde se estreou como *designer*.

Em 2004 entrou no Planeta Tangerina, onde tem trabalhado sobretudo na área do *design* de identidade e editorial. Criou linhas gráficas para livros e a imagem de muitos projetos pedagógicos. Foi também aqui que a ilustração se foi tornando um (outro) assunto cada vez mais sério, passando a integrar muitos dos trabalhos que desenvolve.

Em 2010 ganhou o Prémio Nacional de Ilustração, com *O Papão no Desvão*, também com Ana Saldanha. Em 2013, *A Ilha*, com texto de João Gomes de Abreu, ganhou uma Menção do Júri na categoria Opera Prima nos Bologna Ragazzi Awards. No mesmo ano, recebeu uma Menção Especial no Prémio Nacional de Ilustração com *Uma Onda Pequeninha*, com texto de Isabel Minhós Martins. A mesma dupla já tinha ganho, em 2008, uma Menção Honrosa no Prémio Internacional Compostela para Álbuns Ilustrados pelo livro *Ovelhinha Dá-me Lã* (Planeta Tangerina, s.d., Caetano, 2016).

A ilustradora tem um estilo de representação muito próprio, e obtém resultados muito gráficos, de estilo minimalista, isentos de grandes

detalhes. A escolha da paleta cromática é sempre muito interessante e sóbria, com cores contrastantes que delimitam as formas simples e o desenho irregular. Kono é um exemplo perfeito de uma *designer* que é também ilustradora, que procura representar a essência do texto. Apesar do seu trabalho ser maioritariamente digital, apropria-se da digitalização e da fotografia para conseguir texturas que enriquecem a composição, o que torna os resultados muito atrativos.

2. Estudos de caso

Para o estudo e análise de livros de atividades projetados para a criança, procurou-se exemplares que tivessem, de algum modo, se destacado pela sua linguagem e pela solução encontrada. Foram selecionados dois exemplares de autores e ilustradores estrangeiros, e dois de autores e ilustradores portugueses, para que se tenha uma referência de projetos internacionais e projetos desenvolvidos em Portugal. A seleção partiu de uma procura em livrarias, editoras e sítios *on-line*, de forma a ter acesso a dados técnicos sobre os livros, mas também a outras informações sobre os ilustradores e sobre a publicação da obra. Foram nomeados quatro exemplares com soluções que foram consideradas como uma mais-valia para este estudo, dos quais o *Professor Astro Cat's Intergalactic Activity Book*, de Zelda Turner e ilustrado por Ben Newman; o *The Usborne Little Children's Dinosaur Activity Book*, de Rebecca Gilpin e ilustrado por Erica Harrison, em colaboração com mais cinco ilustradores; o *Montanhas*, da autoria de Madalena Matoso; e o *Analisa Explora & Cria* de José Alberto Rodrigues, Mónica Amado e Susana Lopes, com ilustrações e paginação de Dino Vázquez, Jorge Araújo e Paulo Moreira.

Nomeiam-se os seguintes pontos que permitem compreender as características dos livros selecionados, formando os parâmetros que constituem o procedimento metodológico da análise:

1. Dados técnicos da obra: que abrangem o formato e o número de páginas, as dimensões do livro, a data, a editora, entre outras informações importantes acerca da publicação;
2. O ilustrador: constatando dados sobre a vida e obra do autor/*designer*/ilustrador que ajudem a contextualizar a obra;
3. Dados históricos do livro: sempre que existentes, mencionar algumas referências acerca do livro, como prémios ou menções honrosas que tenha recebido;
4. Desenvolvimento de personagens: identificar as personagens que acompanham a narrativa e as atividades como forma de compreender a sua importância como guias de leitura. Assim como na proposta desenvolvida como contributo ao projeto RESCUR, tirou-se partido das personagens para iniciar o desenvolvimento da solução, e assim, as mascotes do projeto acompanham a história e surgem ao longo das páginas, acompanhando a criança e despertando o seu interesse;
5. *Layout*: analisar a composição das páginas e de que forma se estruturar e hierarquizam os conteúdos. É muito importante analisar também a relação do texto com a ilustração, de maneira a perceber o equilíbrio e a coerência que deve existir entre eles;

6. Fluxo da narrativa: neste ponto descreve-se o conteúdo do livro, o objetivo e a temática. São descritas algumas atividades contidas no livro e de como ele é benéfico para a aprendizagem de determinado tema;
7. Escolha da cor e estilo de representação: apreciação da diferença entre a expressão visual e dos estilos de ilustração de cada artista, observando a relação entre fundos, formas, técnica, composição e coerência da obra, que determinam as características próprias de cada ilustrador. A paleta cromática também determina o humor da obra, e por isso, identificam-se os tons e efetua-se um levantamento das cores principais presentes em cada obra.
8. Tipografia: identifica-se a quantidade de tipos e cores da letra, seja para textos principais, secundários ou legendas. Indicam-se ainda se são tipos de letra serifada ou não serifada, de caixa alta ou baixa, apontando ainda negritos, itálicos e o alinhamento dos textos relativamente à página e à composição.

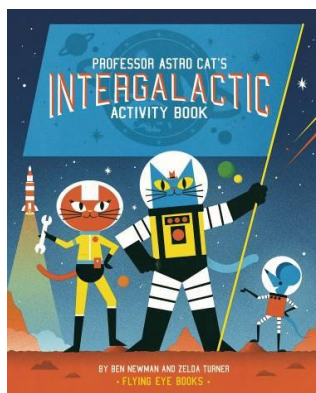


Fig. 52 - *Professor Astro Cat's Intergalactic Activity Book*, de Ben Newman

Professor Astro Cat's Intergalactic Activity Book de Zelda Turner

Formato: Cartonado | 80 páginas

Dimensões: 227 x 283 x 8mm | 412g

Data de publicação: 13 Dezembro 2016

Editora: Flying Eye Books

Cidade da Publicação: Londres, Reino Unido

Língua: Inglês

Idade: 7-10 anos

Totalmente ilustrado

ISBN10 190926346X

ISBN13 9781909263468

O Ilustrador:

Ben Newman é conhecido pela sua estética distinta que desenvolveu ao longo da sua carreira, caracterizada pela fusão contemporânea de formas ousadas, cores vivas e personagens lúdicas que são descritas como *bauhaus fuzzy felt*. Newman já produziu trabalhos para uma ampla gama de clientes, incluindo a Tate Modern, o New York Times, a BBC Radio 4, o Google e o The New Yorker. A sua prática estende-se para fora do trabalho comercial, em exposições mundiais, pinturas e colaborações tridimensionais. Hoje em dia, passa a maior parte do tempo colaborando em livros infantis do professor Astro Cat com o seu amigo de longa data e cientista, Dr. Dominic Walliman, que são publicados pela Flying Eye Books e foram traduzidos para outros 18 idiomas.

Simultaneamente a trabalhar como ilustrador *freelancer*, Newman dá palestras sobre ilustração em várias universidades e conferências no Reino Unido e na Europa. Ben tem falado em inúmeras universidades e conferências, como OFFSET (Irlanda), Pictoplasma (Alemanha), Grafill Illustrasjon (Noruega), Festival Entrevinetas (Colômbia), MADfest (Holanda), Transbook (França), Illustrafic (Espanha), Nicer Tuesdays (Reino Unido) e na Apple Store (Reino Unido) (Newman, s.d).

Desenvolvimento de personagens:

No *Professor Astro Cat's Intergalactic Activity Book*, apresenta-se como personagem principal o Professor Astro Cat. Logo a partir do primeiro contacto com o manual, podemos ver as personagens que irão determinar o ritmo das atividades à medida que se exploram as páginas do manual, incluindo o Professor Astro Cat, e os seus amigos - uma gata e um rato - presentes na capa. Como o ilustrador afirma, gosta de desenhar gatos, cães, ratos e sapos, e por isso, procura conferir-lhes características familiares que permitam a fácil identificação, para que o leitor possa, de imediato, criar uma ligação e um interesse em conhecê-los. As personagens são personificadas e possuem características e



Fig. 53 - Estudos de personagem *Professor Astro Cat's Intergalactic Activity Book*, de Ben Newman

inteligência semelhantes à de um humano - apresentam-se sobre as duas patas, vestidos e com equipamento adequado à temática - o espaço. Além disso, têm como função orientar o pensamento do leitor, e por isso, comunicam e realizam atividades relativas ao conteúdo apresentado.

Layout:

O manual de atividades constitui-se por duplas páginas par e ímpar, totalmente ilustradas, que apresentam, cada uma delas, na sua maioria, uma atividade diferente. O conteúdo informativo principal apresenta-se na página par, e o espaço experimental na página ímpar.

O título da atividade apresenta-se sempre no lado superior esquerdo da página par, seguido do texto principal explicativo que se encontra alinhado ao título ou contido num balão de fala, quando são as personagens a introduzir a atividade. Esta página pode ainda conter, como forma de rodapé, uma nota ou dica sobre a atividade a realizar, por exemplo, quando se devem ter alguns cuidados quanto ao espaço onde se a realiza, ou quando é essencial a ajuda de um adulto. Na página ímpar apresentam-se caixas de texto com maior peso na composição, pois são zonas que se destinam à intervenção da criança, através da resposta a perguntas, do preenchimento de colunas, das áreas de desenho e de zonas para colorir, entre outras - apresentadas a azul. A organização da estrutura comunicacional permite determinar a hierarquia da informação e distinguir os textos principal e secundários, como os vários tipos de imagens e os elementos complementares. É através destes códigos diferentes que se distribui o espaço para uma melhor retenção da informação. Neste manual, utilizam-se os blocos de texto, que distinguem a informação pelo seu tamanho e cor, e outros signos como linhas, círculos, retângulos e setas que ajudam a orientar a leitura.

A dupla página apresenta uma margem de cor única que distingue as temáticas das atividades, e que contém, também, o número de página nos cantos inferiores. A ilustração ocupa totalmente a dupla página, apresentando um único fundo onde surge a ilustração principal e secundárias. A principal ocupa a maior área da composição, na maior parte dos casos, na página par, enquanto a ímpar apresenta alguns elementos complementares, de sinalização ou identificação. A área que se apresenta em branco são áreas para a intervenção da criança, que ajudam a estruturar a informação e a criar um espaço de descanso para o olhar, motivando a imaginação.

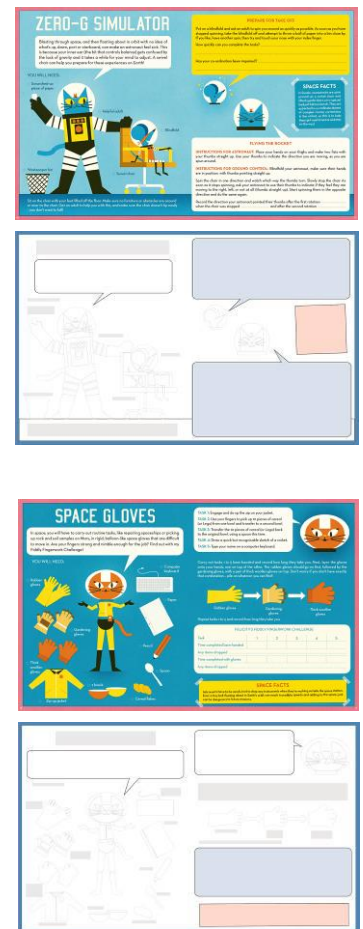


Fig. 54, 55, 56 e 57 - Estudos de layout, *Professor Astro Cat's Intergalactic Activity Book*, de Ben Newman

Fluxo da narrativa:

O *Professor Astro Cat's Intergalactic Activity Book* é um livro de atividades ideal para crianças interessadas na exploração espacial. A personagem serve como guia à medida que se viram as páginas, acompanhada pelos seus amigos. A história é dividida em secções, que contêm matéria sobre os astronautas, ciência espacial, astronomia e suscita a imaginação da criança ao criar a sua própria missão espacial. Na secção da astronomia há descrições da formação de estrelas, do nosso sistema solar e dos buracos negros, e na secção da ciência apresentam-se atividades com materiais fáceis de obter que as tornam mais práticas e divertidas de realizar. Algumas das atividades que surgem ao longo do livro são: projetar uma máquina de exercícios para usar no espaço, sinalizar em código Morse, projetar um robô, identificar os planetas, inventar uma nova constelação, manter um diário espacial ou construir um foguete. É, portanto, rico em instruções e propostas que mantêm a criança motivada e que despertam o interesse de virar a página, apresentando uma narrativa coesa, clara, e sequencial que enriquece a experiência. As secções com as temáticas seguem uma lógica sequencial que hierarquiza a informação, e desenvolve o grau de complexidade de forma gradual.



Fig. 58 e 59- Levantamento da paleta de cores geral, *Professor Astro Cat's Intergalactic Activity Book*, de Ben Newman

Escolha da cor e estilo de representação:

A paleta de cores é importante pois enriquece a ilustração e mantém uma coerência ao longo da obra, onde a informação está organizada em blocos de cor, que apresentam cores com função sinalizadora. A paleta de cores utilizada varia entre os tons azuis, na sua maioria, em fundos, caixas de texto, e nas próprias personagens, até aos rosas e laranjas, adotando também o amarelo que destaca elementos ou informações importantes, que constituem a paleta de cores geral. Surge ainda a secundária, com outros apontamentos de cor em pequenos elementos pertencentes à composição meramente decorativos. Com uma escolha cromática coerente e vibrante, o ilustrador consegue estimular a criança e provocar um sentimento de excitação e curiosidade.

A cor na margem das páginas permite também identificar as temáticas, e por isso, está diretamente relacionada com a organização de conteúdos, para que a criança possa facilmente identificar em que capítulo/secção se encontra.

O estilo de representação característico do ilustrador Ben Newman é colorido, com formas simplificadas e simétricas, de grande nitidez nos seus contornos. A maioria das formas parecem “planas”, com pouco sombreado e profundidade ou dimensão, mas a sua expressão confere-lhes um sentimento de alegria e diversão, pelas cores garridas e pela

exploração criativa de Newman, que conferem um humor de excitação e curiosidade que contribui imenso para a importância do livro.

Tipografia:

Quanto à tipografia deste manual de atividades, apresentam-se três tipos de letra diferentes, um específico para os títulos, outro para os subtítulos ou notas, e outro para o texto principal e legendas. Os títulos apresentam-se no topo das páginas, centrados, num tipo de letra não serifado e em caixa alta - identificado a azul; os subtítulos ou notas surgem em caixas ou balões de fala como apresentação das tarefas, curiosidades ou instruções, na sua maioria, centrados à caixa de texto, num tipo de letra não serifado e em caixa alta - apresentados a laranja; o texto principal e as legendas utilizam um tipo de letra sem serifa, com alinhamento à esquerda, apresentando maior corpo em textos principais e menor em secundários e legendas.

A harmonia entre os tipos e a mancha gráfica confere ao manual uma boa organização da informação, boa legibilidade e boa relação entre os vários elementos, pois revelam o espaçamento entre as linhas indicado, para além de que as manchas de texto contêm sempre uma margem que permite uma boa e fácil leitura.

The Usborne Little Children's Dinosaur Activity Book de Rebecca Gilpin

Formato: Cartonado | 64 páginas + 4 páginas autocolantes

Dimensões: 250 x 218 x 7mm | 282g

Data de publicação: 1 Agosto 2016

Editora: Usborne Publishing Ltd

Cidade de Publicação: Londres, Reino Unido

Língua: Inglês

Idade: +4 anos

Totalmente ilustrado

ISBN 9781409581932

A Ilustradora: Erica Harrison, com o contributo de Laurent Kling, Erica Sirotich, Fred Blunt, Mattia Cerato e Adrien Siroy

Erica Harrison é uma *designer* de livros infantis, ilustradora e artista gráfica.

Trabalhou, por 12 anos, na Usborne Publishing, a gerir uma equipa de *designers* e ilustradores que desenvolveram predominantemente livros de desenho, livros para colorir e livros de atividades. É experiente em *design* de livros, e tem fortes habilidades de layout e em resumir informação. Para além de trabalhar com a Usborne Publishing, já desenvolveu outros livros ilustrados para outras editoras. Embora a maior parte da sua experiência inclua publicações para crianças, já

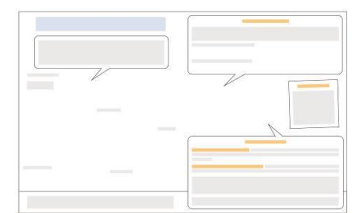


Fig. 60 e 61 - Estudo da mancha tipográfica e sinalização dos diferentes tipos de letra, *Professor Astro Cat's Intergalactic Activity Book*, de Ben Newman

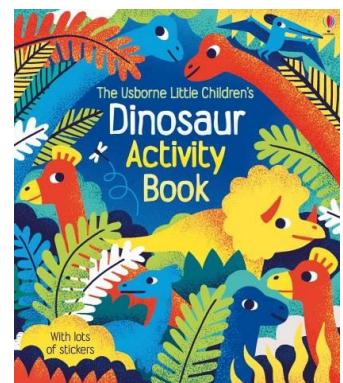


Fig. 62 - *The Usborne Little Children's Dinosaur Activity Book*, de Erica Harrison

trabalhou em campos da ilustração incluindo várias campanhas editoriais e publicitárias. A *designer* afirma “Eu trabalho principalmente em formato digital e estou confiante no Adobe Photoshop, Illustrator e Indesign. Adoro usar formas ousadas e cores vivas para criar ilustrações que te façam sorrir.”. Afirma ainda que o que considera mais interessante nesta experiência é colaborar com outros artistas e as suas diferentes visões (Supercrafti, s.d).

Desenvolvimento de personagens:

No livro de atividades *The Usborne Little Children's Dinosaur Activity Book* não existe uma personagem em específico que acompanha as atividades, mas sim as figuras dos dinossauros nas mais variadas formas e feitios, com as qualidades e características próprias do estilo de representação de cada ilustrador que nele colaborou. Pode-se considerá-los como personagens pois são o foco das atividades, com textos introdutórios onde se ficam a saber os nomes, as suas características e fatos sobre as diferentes espécies. Existe este cuidado em apresentar os dinossauros para que estes se tornem figuras familiares e personagens credíveis, onde são descritos detalhes e é explicada a origem de cada um, retratando a história destes animais e transmitindo conhecimento sobre a era dos dinossauros.

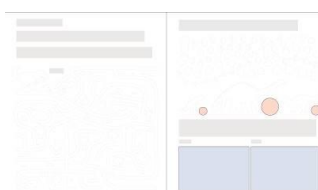
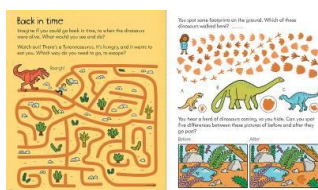
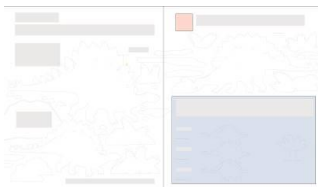
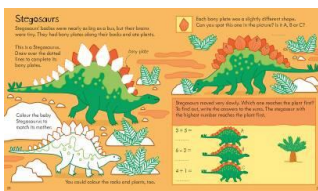


Fig. 63, 64, 65 e 66 - Estudos de *layout*, *The Usborne Little Children's Dinosaur Activity Book*, de Erica Harrison

Layout:

Este livro de atividades apresenta *layout* variado que se adapta aos diferentes exercícios. Cada *layout* foi projetado de maneira a dispor de forma hierárquica e criativa a informação e as áreas onde a criança pode intervir. Não são estabelecidas áreas específicas para a disposição da ilustração e dos textos que a acompanham - a composição dos elementos varia consoante os exercícios.

As páginas podem surgir com ilustrações de propagação completa ou com ilustrações independentes que se dispersam pela dupla página e separam os exercícios. Na sua maioria, o título surge no canto superior direito da página, seguido do texto introdutório. Os textos destinados à explicação dos exercícios são distribuídos pelas páginas estrategicamente, de maneira a seccionar os exercícios, facilitando a leitura e a relação com a ilustração destinada à tarefa; e o número de página surge sempre no canto inferior. O espaço destinado para a criança preencher pode surgir em caixas de texto ou ilustrações contidas em retângulos que organizam a informação e distribuem o espaço. São utilizados elementos como setas, retângulos e círculos com função sinalizadora, que contêm informação importante para a compreensão das propostas. O branco da página corresponde a zonas para desenhar

ou colorir. Os fundos em branco servem ainda para facilitar a leitura de ilustrações mais complexas.

Fluxo da narrativa:

O livro de atividades destina-se a dar a conhecer a história dos dinossauros na terra, e a partilhar curiosidades e factos sobre esta era. O livro começa com uma espécie de introdução, como o começo de uma história, onde aponta que os dinossauros, grandes e pequenos, surgiram na Terra há milhões de anos atrás, muito antes de surgirem as pessoas. Cada espécie de dinossauro é apresentada junto com características distintas, fatos e tarefas que ajudam a facilitar a identificação e a memorização. A variedade da composição apresenta vários estímulos visuais que despertam a curiosidade em descobrir mais sobre este tema. Ao longo das páginas surgem atividades para colorir, labirintos para resolver, imagens para descobrir as diferenças e identificar o número de elementos pedido, identificar qual dinossauro está a fazer certa ação, e áreas destinadas para os autocolantes, incluídos em 4 páginas (acompanhados pelo número de páginas a que são destinados). As atividades são muito fáceis de compreender, e adaptam-se facilmente à idade destinada, e por isso, as crianças podem resolvê-las de forma autónoma. O livro contém ainda, nas últimas páginas, uma secção de soluções para que possam confirmar as suas respostas.

Escolha da cor e estilo de representação:

As cores utilizadas nesta obra conferem um resultado harmonioso e coerente, que vão desde os tons quentes - como o vermelho, o laranja e o amarelo - até aos tons mais frios - como o verde e o azul. As cores contrastantes e vivas transmitem uma sensação de felicidade e de vivacidade, onde a paleta de cores cria um humor de diversão e influencia a curiosidade das crianças. As cores atribuídas aos cenários e aos dinossauros não são apenas um valor decorativo porque também influenciam as sensações e a aceitação das imagens na criança, pela sua gama cromática atraente e bem combinada.

A obra é o resultado de vários estilos de representação provenientes do contributo de seis ilustradores que trabalharam em sintonia para um objetivo comum. Caracteriza-se por ilustrações de cor plana, sem profundidade ou perspetiva, simplificadas e nítidas nos seus contornos. Os elementos gráficos variam nos seus tamanhos para determinar quais são os dominantes, e a linha, a cor e a forma desses elementos conferem-lhes uma consistência ao longo da obra, apesar de serem fruto do trabalho de seis pessoas diferentes.

Os fundos podem ser brancos ou de cor lisa que acabam por diferenciar certas áreas na página. Na composição destacam-se os dinossauros, que

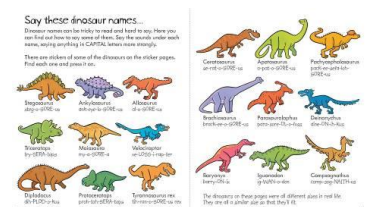


Fig. 67 e 68 - Levantamento da paleta de cores geral, *The Usborne Little Children's Dinosaur Activity Book*, de Erica Harrison

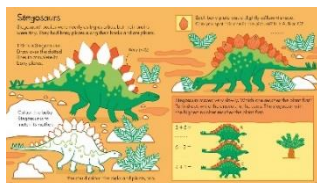


Fig. 69 e 70 - Estudo da mancha tipográfica e sinalização dos diferentes tipos de letra, *The Usborne Little Children's Dinosaur Activity Book*, de Erica Harrison



Fig. 71 - *Montanhas*, de Madalena Matoso

são a ilustração principal, mas são acompanhados por tantos outros elementos gráficos simples e de fácil leitura que ajudam a determinar o objetivo dos exercícios.

Tipografia:

Neste livro de atividades, apresentam-se três tipos de letra diferentes, cada um deles destinado a títulos, ao texto principal, e às legendas. Os títulos surgem no canto superior esquerdo da página, num tipo de letra não serificado, com alinhamento à esquerda - identificado a azul. Os textos têm o mesmo alinhamento que o título, e apresentam-se num tipo de letra não serificado que não causa desconforto na leitura. As legendas apresentam-se num outro tipo de letra não serificado, e surgem como identificação de elementos, acompanhadas por setas, círculos, ou outros elementos - apresentados a laranja. A mancha tipográfica aparece organizada relativamente à composição e proporciona espaço suficiente para a leitura das imagens e para a estimulação da participação do leitor. Os textos servem para organizar as ideias e para integrar as ilustrações nos enunciados que vão surgindo.

Montanhas, de Madalena Matoso

Formato: Cartonado | 24 páginas

Dimensões: 295 x 410 mm

Data de publicação: Abril 2015

Editora: Planeta Tangerina

Língua: Português

Idade: +4 anos

Totalmente ilustrado

ISBN 978-989-8145-67-3

A Ilustradora:

Madalena Matoso (Lisboa 1974) estudou Design de Comunicação na Faculdade de Belas-Artes de Lisboa e pós-graduou-se em Design de Gráfico Editorial pela Faculdade de Belas-Artes de Barcelona. Em 1999 criou com três amigos o Planeta Tangerina, *atelier* de ilustração e design gráfico. Em 2006 o Planeta Tangerina começou também a editar álbuns ilustrados. Com os livros *Uma Mesa É uma Mesa. Será?*, *Quando Eu Nasci* e *Andar por Aí* recebeu menções especiais no Prémio Nacional de Ilustração (todos editados pelo Planeta Tangerina e com textos de Isabel Minhós Martins, em 2006, 2007 e 2009 respetivamente). Em 2008 recebeu o Prémio Nacional de Ilustração pelo livro *A Charada da Bicharada*, editado pela Texto Editores com texto de Alice Vieira (Planeta Tangerina, s.d.). O estilo de Madalena Matoso distingue-se pelas suas formas, texturas e cores contrastantes, e pela expressão plástica

atribuída ao seu trabalho, através de colagens e padrões que estabelecem dinâmicas únicas. As suas ilustrações são carregadas de expressão e a sua interpretação é subjetiva, na medida em que o leitor consegue sempre pensar e imaginar ao criar a sua própria interpretação. Já ilustrou mais de duas dezenas de livros para crianças, e venceu ainda o Prémio Nacional de Ilustração em 2016, com a obra *Não é nada difícil - o livro dos labirintos*.

Dados históricos do livro:

- Menção Especial no BolognaRagazzi Awards 2018, na categoria Arte, Arquitetura e Design (Lusa, 2018).

Desenvolvimento de personagens:

No livro *Montanhas*, não é possível apontar uma personagem específica, mas sim várias que surgem ao longo da obra e que acompanham a ilustração, montanha a montanha. Podemos considerar como personagem o próprio leitor, que intervém na obra e que cria a sua própria história, dada esta interatividade entre a pessoa e o objeto, onde o leitor surge como personagem ativa no desenrolar da história e motiva a imaginação através dos sentidos, pela sucessão de composições que estimulam a criatividade e a expressividade individual (Silva, 2015).

Layout:

Montanhas é um livro de atividades de grande formato, organizado através de ilustrações que funcionam de forma individualizada, como área de atividade, montanha a montanha, e que proporcionam a intervenção do leitor ao completar as ilustrações. Estas apresentam como base a mesma forma, a da montanha, mas variam na sua expressividade, cores, e elementos. São acompanhadas por pequenos textos, que surgem como uma espécie de legenda como se se tratasse “de uma obra de arte num museu”. Como afirma a autora, “Quis brincar com esse tipo de linguagem e depois cada criança, cada pessoa, pode fazer coincidir o que desenhar com a legenda” (Lusa, 2018).

Assim, a ilustração apresenta-se “incompleta”, isto é, permite que o leitor a preencha e a totalize, e por isso abrange a maior área da página, com a forma geométrica alusiva a cada montanha ao centro. Estas formas de cor sólida podem estar contidas na página, ou expandir-se para além dos seus limites, atribuindo dinâmica ao livro pela variedade de formas e cores que despertam o interesse em virar a página. Apresentam-se outros elementos, em formas geométricas de cor sólida ou colagens que suscitam a imaginação e reforçam, de certa forma, a legenda, que sugere uma situação para que o leitor possa deixar fluir a sua imaginação. A legenda apresenta-se no canto inferior direito ou no



Fig. 72 e 73 - Estudos de layout, *Montanhas*, de Madalena Matoso

canto superior direito de cada página, acompanhada por uma caixa de texto onde se apresenta o título da atividade e onde o leitor irá preencher o nome, a data e a técnica utilizada.

O espaço em branco corresponde, portanto, a áreas de intervenção ou a fundos que permitam estruturar o espaço ou servir de margens para o descanso do olhar na composição.

Fluxo da narrativa:

Este manual de atividades não apresenta uma narrativa, pois não se limita a uma personagem, a um desenrolar de factos, nem inclui propriamente uma história que tenha de ser lida página a página. Cada ilustração funciona de forma individual, cada uma com o seu contexto onde os elementos variam e o foco da atividade varia também, podendo o leitor criar personagens ou uma história e, então, atribuir-lhe, ou não, um seguimento. Assim, justifica-se também o fato de não ser apresentado número de página. O livro, por se libertar destes elementos, incluindo a personagem, o facto, o tempo, o lugar, o desenvolvimento e o desfecho, cria um leque infinito de possibilidades de interpretação. A criação destes fatores ficam, então, ao critério do leitor que assume o papel de artista.

Escolha da cor e estilo de representação:

As cores utilizadas por Madalena Matoso na obra são contrastantes e garridas, que preenchem formas geométricas e planas e conferem um resultado super gráfico. A autora inspirou-se em paisagens e ideais do Romantismo, em arte abstrata e em arte contemporânea, e joga com as formas e a sua relação para que se crie a oportunidade do leitor intervir. Através de vários materiais de desenho e pintura, o leitor deve respeitar o espírito das obras e completá-la, mesmo sem possuir grande capacidade de desenho. É a harmonia das formas, das cores e da linha que se apresenta uma coerência nas páginas, e a mistura de estilos, as formas geométricas e as colagens utilizadas pela autora permitem que a participação do leitor se enquadre com a linguagem utilizada, pois esta contém muitas técnicas e expressividade distintas. As formas e o fundo planos e a simplicidade da composição, junto com os elementos que a integram criam uma compreensão imediata do contexto e das áreas de mediação. O resultado serão páginas carregadas de experiências e técnicas diferentes, onde a liberdade e a experimentação são valorizadas.

Tipografia:

O livro de atividades *Montanhas* apresenta dois tipos de letra, um presente no título da atividade e outro no texto que a acompanha. O



Fig. 74 e 75 - Levantamento da paleta de cores geral, *Montanhas*, de Madalena Matoso

título surge num tipo de letra não serifado, em caixa alta, com alinhamento à esquerda da caixa de texto onde se insere, acompanhado pelo artista, data, e técnica, em forma de legenda a preencher pelo leitor. O texto que introduz o contexto surge à esquerda da legenda, com um tipo de letra não serifado, alinhado à esquerda. Os textos apresentam sempre o mesmo corpo e cor preta, e são organizados no topo ou fundo da página, dependendo da composição, de maneira a manter uma ordem e coesão em toda a obra.

Esta organização entre a mancha gráfica e a mancha de texto permite que a legenda e o texto que a acompanha interfiram de menor maneira possível com a composição e o espaço de intervenção do leitor, para que se valorize mais a linguagem plástica como resultado.

Analisa Explora & Cria de José Alberto Rodrigues, Mónica Amado e Susana Lopes

Formato: Cartonado | 184 páginas

Dimensões: 21 x 30 x 1,5 cm | 615g

Data de publicação: Julho 2014

Editora: Edicare

Língua: Português

Idade: +7 anos

ISBN 9789896793050

O Ilustrador:

Dino Vázquez é um ilustrador de origem espanhola, nascido em Vigo, que reside em Portugal. Estudou Design Gráfico no Instituto Politécnico do Porto, na Escola Superior de Educação.

Desenvolvimento de personagens:

Neste livro de atividades, não é possível indicar personagens concretas que acompanham as atividades ao longo das páginas, mas podem sim considerar-se os célebres artistas que vão sendo mencionados, e que marcaram a história da arte, tendo em conta que são os protagonistas das atividades. Assim, ao longo das páginas, estes surgem como contexto e introdução aos exercícios, tendo por base a obra e as técnicas pelas quais se destacaram, permitindo o leitor interagir com os materiais e explorar a sua própria expressão. É, por isso, através destas experiências, que se quer provar que “a ideia de que desenhar é só ‘para quem tem jeito’ ou é ‘algo difícil’” é errada (Analisa Explora & Cria blogue, s.d.).



Fig. 76 e 77 - Estudo da mancha tipográfica e sinalização dos diferentes tipos de letra, *Montanhas*, de Madalena Matoso

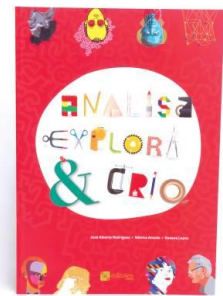


Fig. 78 - *Analisa Explora & Cria*, de José Alberto Rodrigues, Mónica Amado e Susana Lopes



Fig. 79 - Paginação, *Analisa Explora & Cria*

Layout:

O *layout* deste livro é constituído por duplas páginas par e ímpar, com uma organização muito prática e bem estruturada da informação, através de uma coerência na sua ordem e localização, de maneira a tornar mais fácil o levantamento da informação que se pretende. As páginas têm, na sua maioria, fundo branco, para que os textos sejam de fácil leitura e não sejam interrompidos por outros elementos, apresentando áreas consideráveis destinadas à sua organização.

O título da atividade encontra-se no cimo da página par acompanhado pela explicação da atividade que se pode fragmentar em vários parágrafos ao longo das páginas, destinados a cada uma das fases da atividade. Apresentam-se ainda, nesta página, a lista de materiais, indicados por ícones, contidos em círculos que facilitam o levantamento da lista; e ainda os ícones que indicam o tempo de realização da atividade e o grau de dificuldade.

Ao longo dos parágrafos com as várias etapas da atividade, surgem ilustrações que permitem representar as ações e auxiliar na execução do exercício. São ilustrações que variam no seu estilo de representação, em que umas apresentam uma linguagem muito simples e figurativa, recorrendo ao auxílio de elementos como setas, linhas ou outros que facilitem a compreensão da ação; e outras em que a ilustração já assume um carácter mais expressivo, ao adotar uma técnica mais plástica e ao servir de inspiração para o leitor ao demonstrar a possibilidade de soluções ao exercício. As ilustrações dos artistas que são mencionados ao longo do livro, realizadas por Dino Vázquez, apresentam-se acompanhadas por um texto introdutório à sua vida e obra, e servem como contextualização ao exercício que se revela.

Fluxo da narrativa:

O livro *Analisa, Explora & Cria* é um recurso didático e pedagógico que, ao mesmo tempo, assume a abordagem aos conceitos da educação artística e tecnológica com carácter lúdico. Foi projetado a pensar nas crianças e jovens ao propor um conjunto de atividades de educação artística e expressão plástica e tecnológica, que podem facilmente ser desenvolvidas a partir dos 7 anos de idade, que permitem dar os primeiros passos na área do desenho e da pintura. É destinado ao primeiro e segundo ciclo do ensino básico, ou para atividades de enriquecimento curricular. Apresentam-se novas abordagens de apropriação das linguagens artísticas, através de um conjunto de recursos educativos, a explorar dentro e fora do livro, e um conjunto alargado de referências a artistas, às suas obras e às técnicas que exploram, procurando responder à necessidade de domínio de competências de literacia das artes e tecnologias. As propostas são

acompanhadas por ícones de tempo e dificuldade, divididos em 4 níveis, que correspondem ao nível estimado para a realização de cada atividade (Analisa Explora & Cria *blogue*, s.d.).

Escolha da cor e estilo de representação:

A paleta cromática utilizada neste livro de atividades é muito variada, concentrando-se nas cores primárias, secundárias, e terciárias, que fazem parte da classificação tradicional das cores que é ensinada no ensino básico às crianças, nas disciplinas de Educação Plástica e Educação Visual.

O estilo de representação é também variado, pois as ilustrações e a paginação é o resultado do contributo de três pessoas, cada uma com características próprias no seu trabalho. Podemos observar ilustrações mais simples e figurativas, que servem para explicar os exercícios recorrendo a elementos como setas e linhas, assim como a representação das mãos para facilitar a explicação da ação. Outras ilustrações são mais expressivas e têm um ar mais plástica através do uso da cor e da própria técnica utilizada. As ilustrações de Dino Vázquez são caracterizadas por cores garridas que variam no seu estilo consoante o artista que representam. O artista procurou conferir à ilustração características da técnica do artista que representa, de maneira a associar a linguagem à própria linguagem do artista. Por exemplo, a ilustração que se destina a Andy Warhol apresenta o rosto do artista repetido, contido em quadrados coloridos, resultado semelhante à sua obra no movimento *pop art*. Já a de Keith Haring contém linhas de contorno a negro com o rosto a amarelo, assim como a sua obra caracterizada por figuras muito simples, na sua maioria contornadas com uma linha preta larga onde utilizava cores como as primárias e as secundárias.

Esta variedade de representação ao longo das páginas permite a adaptação de diferentes estilos consoante os artistas que são apresentados, e confere uma grande dinâmica pela diversidade de materiais e exercícios sugeridos ao longo do livro.

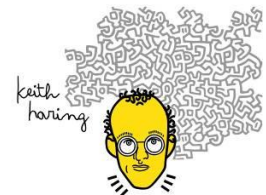
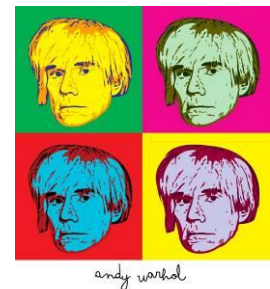


Fig. 80 e 81 - Ilustrações de Dino Vázquez, *Analisa, Explora & Cria*

3. Conclusões da análise dos estudos de caso

Primeiramente, foram nomeados ilustradores estrangeiros - Chris Haughton, Emily Gravett, Jim Field, Jo Empson e Julia Patton - e ilustradores portugueses - André Letria, Bernardo P. Carvalho, Catarina Sobral, João Fazenda e Yara Kono - a fim de fazer um levantamento de artistas que se destaquem no campo da ilustração para a infância. É muito importante perceber que cada ilustrador tem a sua própria linguagem, e que não há propriamente “limites” na interpretação e ilustração dos livros para a infância, no que toca à visão e à técnica dos ilustradores. Este campo da ilustração representa um leque infinito de possibilidades, e isso justifica a variedade de estilos que podemos observar neste ponto. Foram levantados nomes que se destacam na área da ilustração para a infância, artistas premiados que servem de inspiração e de referência para quem desenvolve projetos desta natureza.

Seguidamente, foram apresentados os estudos de caso analisados, incluindo as obras *Professor Astro Cat's Intergalactic Activity Book*, *The Usborne Little Children's Dinosaur Activity Book*, *Montanhas* e *Analisa Explora & Cria*. Cada um destes projetos apresenta-se como projeto colaborativo, à exceção da obra *Montanhas*, de Madalena Matoso, que assume papel de autora, ilustradora e *designer*. Assim, todo o processo de produção partiu das suas intenções e da sua visão geral e, curiosamente, é a obra premiada.

Cada uma destas obras apresenta um estilo e expressão visual distinto. Apesar de muitas apresentarem semelhanças na sua metodologia, a singularidade de cada artista é visível, pela particularidade do seu desenho. Assim como Ben Newman se caracteriza pelas suas formas simples, lisas e com pouca profundidade, com uma paleta cromática vibrante, Erica Harrison também desenvolve um tipo de ilustração *flat*, trabalhando essencialmente em formato digital, onde predomina a bidimensionalidade, o uso de formas ousadas e as cores garridas. Já Madalena Matoso destaca-se pelo uso de formas geométricas e pelo uso de técnica mista, onde alia estas formas com a linha e a colagem. Dino Vázquez, por sua vez, assume uma solução mais plástica, com a conceção de ilustrações que apresentam uma linguagem que vai de encontro às características da obra de cada artista e às suas respetivas técnicas, conseguindo um resultado que se enquadra perfeitamente com os objetivos deste projeto português.

A importância da análise destes estudos de caso está no apontamento de parâmetros que revelam um processo metodológico na produção destes livros de atividades, que acabam por ser fundamento e servir como base para o desenvolvimento da parte prática deste estudo. A

organização da página e a hierarquia visual dos elementos gráficos facilitam a aprendizagem, onde o texto e a ilustração surgem em harmonia e a coerência entre estes parâmetros resulta em obras que captam a atenção da criança, e servem como ferramentas para a sala-de-aula, e no fundo, para o dia-a-dia da criança. Apresentam objetivos como transmitir conhecimento à criança, desenvolver atividades que facilitem a melhoria da memória e da concentração, e que estimulem a criatividade e a liberdade de expressão - objetivos comuns ao projeto em estudo.

Capítulo IV

Projeto Prático - Projeto RESCUR,

Manual de Atividades 1º Ciclo

1. Enquadramento

A componente prática deste projeto consistiu no contributo para o Projeto RESCUR, um currículo destinado a crianças do pré-escolar, primeiro e segundo ciclos com o objetivo de disponibilizar ferramentas essenciais para que saibam ultrapassar adversidades e obstáculos que possam encontrar ao longo do seu desenvolvimento, através dum manual de atividades que possam ser desenvolvidas em grupo, na escola ou no meio familiar. Os sistemas que influenciam a criança, como a família e a escola, devem ser responsáveis por cuidar e direcionar o desenvolvimento da criança a nível físico, social, emocional e cognitivo, e assim capacitá-las para que giram as suas competências e encontrem prosperidade a nível académico, social e emocional.

Neste capítulo, irão ser explicadas todas as decisões tomadas relativamente à execução prática das ilustrações e *design* do Manual de Atividades 1º Ciclo do Projeto RESCUR. Todas as decisões tomadas ao longo do processo criativo tiveram por base a pesquisa e estudos apresentados nos capítulos anteriores.

2. Programa

Partindo do momento em que era necessário estabelecer uma área específica, dentro da grande área que é o *design*, para limitar a natureza e a escolha de um projeto a desenvolver, referi a ilustração para a infância como sendo a variante que mais me incentiva. Orientei, portanto, o meu foco de estudo nesta área pela qual sempre nutri uma paixão e uma motivação muito grande.

Após ter sido efetuada uma pesquisa sobre os temas possíveis, e projetos nacionais desenvolvidos para a criança, tive conhecimento do Projeto RESCUR, um projeto europeu destinado às crianças e a moldar comportamentos e mentalidades. Em conversa com a orientadora, Cláudia Albino, acerca do projeto, surgiu a oportunidade de entrar em contacto com Paula Lebre, Professora da Universidade de Lisboa e uma das coordenadoras do projeto nesta instituição. Deste modo, adquiriram-se informações que determinaram a possibilidade de contribuir para o projeto através da disciplina do *design*, e mais especificamente, através da ilustração.

Com a intenção de projeto definida, determinaram-se as etapas necessárias à elaboração de uma nova proposta para o manual de atividades do 1º ciclo, através do estudo dos recursos disponíveis acerca do projeto, e do conteúdo do próprio manual em questão. O projeto prático iniciou-se pela reformulação das mascotes do projeto, o Samuel e a Helena, que acompanham as atividades e funcionam como personagens principais.

O contributo ao projeto parte da apropriação dos conteúdos já criados e partilhados pelos colaboradores, sendo que a conceção das ilustrações teve de ter em conta a estrutura do manual e a hierarquização da informação, de maneira a compreender como é que estas podem valorizar o trabalho já desenvolvido. As mascotes do projeto, o esquilo Samuel e a ouriço Helena, são personagens muito importantes que são introduzidas desde o início das atividades, e portanto, foram consideradas como um bom ponto de partida para os primeiros esboços e experimentação da linguagem a adotar. O desenho em vetor e a manipulação digital aliaram-se às formas simples e lisas, que com cores contrastantes originaram composições divertidas e que se enquadram no universo do Samuel e da Helena.

3. Processo Criativo

Apresentado o enunciado para o projeto, segue-se a explicação das várias etapas do processo criativo e a justificação das soluções encontradas em cada fase.

3.1. As ilustrações - da realidade ao desenho

O público-alvo definiu-se pela seleção do manual de atividades destinado ao 1º ciclo como o objeto de intervenção, delimitando-o a crianças entre os 6 e os 9 anos. É nesta idade que a criança começa a ser capaz de descodificar *signos*, e começa a ganhar autonomia na leitura e na escrita. É neste ciclo que o ensino se concentra mais na fase de experimentação e descobrimento do mundo, onde a criança desenvolve a fala, e tem mais facilidade em articular representações mentais e em desenvolver um pensamento lógico (Parent Further, s.d.).

A ideia de contribuir para este manual de atividades facilitou a procura e a recolha de informação, isso porque a versão reduzida divulgada pelos colaboradores do projeto contém a informação necessária para desenvolver um projeto que serve como modelo do que poderiam ser os manuais integrantes do RESCUR. Apesar do total conteúdo do manual estar restrito a docentes que participem no projeto, as 25 páginas divulgadas já permitem compreender a estrutura dos manuais e a hierarquização da informação, e reunir o conteúdo suficiente para desenvolver um protótipo.

3.1.1. As mascotes

As mascotes do projeto, o esquilo Samuel e a ouriço Helena, são as personagens principais que acompanham as atividades ao longo das páginas. As atividades têm por base a sua história e as suas características, e sugerem exercícios que procuram apresentar e facilitar a relação entre a criança e as mascotes. Esta relação permite que a

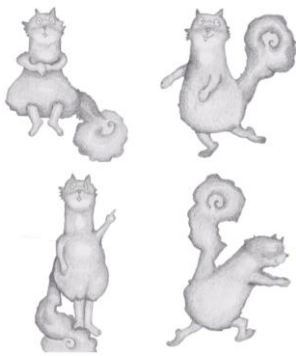


Fig. 82 - Samuel RESCUR

criança se identifique com a personalidade das personagens, o que as torna credíveis e familiares, e permite que o professor as utilize facilmente como recurso. Dada a importância que estas têm para o projeto, os primeiros esboços consistiram em atribuir-lhes uma imagem, depois de recolhidas as informações mencionadas em texto relativas à sua aparência.

Relativamente ao Samuel, levantaram-se características importantes como o facto de ele ser pequeno, ter uma cor diferente, utilizar óculos, e não ser habilidoso a apanhar nozes, algo em que todos os esquilos deveriam ser. Outro aspeto que descobrimos sobre o esquilo, através das músicas que são recursos a ser aprendidos e praticados na sala de aula, é que sabe tocar flauta. Para além destas características reveladas no conteúdo dos manuais, através da narrativa, conseguimos compreender que o Samuel é curioso, amigo, sorridente, brincalhão mas também inseguro. Estas informações influenciaram a representação desta personagem, onde, através da sua aparência, se procura transparecer estes atributos e também um pouco mais sobre a sua personalidade. O pelo do Samuel é de cor castanha, com uma cor garrida que sobressai e foge ao tom comum dos esquilos, e as suas manchas variam entre a cor castanha e bege, concentradas nos olhos, focinho, e barriga. Como se trata de um público infantil e se procura a aceitação das diferenças e a mudança de mentalidades, pretende-se atribuir características que tornem as mascotes diferentes, com traços únicos que poderiam ser vistos como 'defeitos' ao juízo alheio, mas que as tornam especiais pelo facto de serem resilientes e superarem estas diferenças. O Samuel caracteriza-se pelos olhos de tamanhos diferentes e pelos dentes salientes que lhe atribuem um ar mais espontâneo e divertido. Através da linguagem corporal do Samuel, é possível caracterizá-lo como extrovertido, servindo como principal admiração para crianças que também partilhem dessa personalidade.

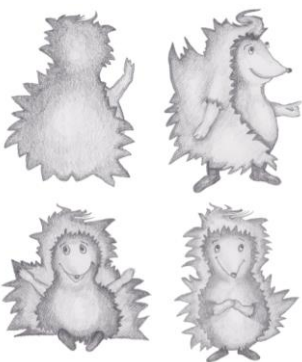


Fig. 83 - Helena RESCUR

Quanto à Helena, a ouriço tem os espinhos partidos, que a deixam frágil pela diferença, mas a tornam especial por aceitar essa sua realidade. A Helena também é amante da música e tem talento para tocar violoncelo. Ao longo das histórias e das atividades, descobre-se que a ouriço é amiga, carinhosa, inteligente, engenhosa mas reservada. Isto posto, a Helena é representada com uma cor escura, que revela a peculiaridade de ser tímida e introvertida. Os espinhos e o focinho são de cor mais escura, e este último é marcado por rosinhas que revelam o seu lado envergonhado. As crianças determinadas e habilidosas, que sejam mais tímidas identificar-se-ão com a Helena, características implícitas na expressão visual atribuída à personagem.

3.1.2. Opções formais, técnicas e estéticas das ilustrações

A definição da expressão visual e do aspeto estético das ilustrações começou a ser estudada nos primeiros esboços relativos às mascotes. As formas começaram a ser exploradas através de uma representação realista, através de interpretações muito fiéis às características dos dois animais. À medida que se exploraram novas formas, surgiu uma nova abordagem com formas simples, que se aproxima à ilustração *flat*, uma ilustração que se caracteriza por ser minimalista, que enfatiza a simplicidade e a clareza das formas, atribuindo um aspeto mais limpo, com contornos nítidos, blocos de cores sólidas vibrantes, e composições com pouca profundidade.

A decisão de uma abordagem em ilustração *flat* permite uma maior simplicidade na representação. A técnica utilizada foi o desenho vetorial, gerado a partir de pontos, que resultam em imagens vetoriais compostas por curvas, elipses, polígonos, e por outras formas que, contrariamente às imagens chamadas mapas de *bits*, permitem que a imagem seja ampliada sem perder qualidade. As chamadas Curvas de Bézier são originadas pelos pontos do desenho vetorial, e permitem o aumento da imagem pois adequam-se às várias escalas.

As vantagens do desenho vetorial são a facilidade em desenhar diretamente no computador e a capacidade de manipular os elementos diretamente na composição, através de *layers* que isolam os objetos e as áreas, permitindo o tratamento independente. A ferramenta utilizada para este fim foi o Adobe Illustrator, uma das ferramentas com mais destaque em desenho vetorial. Foram realizados esboços de alguns elementos e digitalizados, para facilitar o desenho através dos pontos, nós e curvas da linha, por cima do esboço. Outros elementos foram desenhados na *artboard*, existindo a possibilidade de explorar mais rápida e diretamente o seu aspeto digitalmente.

Após o estudo das mascotes, sucedeu-se o estudo do cenário - a floresta - o habitat dos dois animais, e que é o ambiente mais evidente na narrativa das atividades. A expressão visual conferida nas mascotes influenciou a restante linguagem do manual - para se manter a abordagem coerente e harmoniosa - com ilustrações em 2D caracterizadas pela pouca profundidade. A organização das personagens em planos mais próximos destacam o olhar do leitor, que se dirige primeiro aos elementos em primeiro plano, para só depois, ser dirigido para os fundos, através de uma perspetiva frontal que revela a sensação do leitor estar presente em cada cenário. As formas mantêm-se simples, com as árvores transformadas a partir de retângulos e a vegetação desenhada a partir de formas irregulares e simples. As flores e as folhas, surgem em formas que variam no seu aspeto e favorecem a diversidade de vegetação, o que garante um dinamismo no cenário e nas páginas;

enquanto o solo e as montanhas apresentam um padrão caracterizado pela sua complexidade em formas circundantes e por outras manchas coloridas, que atribuem um ar plástico rico em expressividade. O padrão equilibra a composição pois contrasta com as formas lisas e cores contrastantes dos restantes elementos.

A cor é um elemento muito importante na definição de um humor para o livro ilustrado, porque, através da sua manipulação, se consegue dar um novo sentido às ilustrações. A paleta cromática influencia a interpretação da ilustração e tem uma grande carga no estado emocional das crianças. É através da cor que se podem destacar elementos e transmitir emoções, seja ela quente ou fria, garrida ou em tons pastéis, dependendo da intenção da ilustração. No caso do manual de atividades 1º ciclo do projeto RESCUR, as cores principais são o verde, o castanho, o amarelo, o rosa e o azul, que variam nos seus tons, e que pertencem a uma paleta utilizada ao longo de todo o manual para atribuir um visual mais coeso e concordante. A escolha das cores resultou do levantamento de cores presentes na floresta, observadas em fotografias ou em outras ilustrações. Em fundos com tons escuros, aplicam-se elementos sobrepostos com cores claras, em pastel, para que os contornos sejam nítidos e as formas contrastantes, e vice-versa.

A escolha de fundos lisos em determinadas páginas permite evidenciar pormenores ilustrativos e tornar o ambiente limpo, onde o texto é mais claro e as etapas das atividades são mais perceptíveis. O branco é utilizado em determinadas áreas a que se destina o texto, ou em zonas da composição que servem para descansar o olhar, respeitando o ar primoroso e nítido da sua disposição.

Concluídas as ilustrações em duplas páginas, a arte foi exportada do Adobe Illustrator para o Adobe Photoshop, para que, através de uma mesa de desenho digital, se provocassem ligeiros sombreados e texturas em alguns elementos, que acabam por produzir um acabamento mais interessante à apresentação geral.

3.2. Estratégia Editorial

São vários os fatores que determinam a comunicação do livro ilustrado junto ao público-alvo, nomeando como principais: o formato, o suporte, a expressão gráfica, a proporção entre a mancha gráfica, textual e os espaços em branco, e a textura.

O formato do manual de atividades é de 21 cm x 29,7 cm, o tradicional formato A4 já atribuído à sua versão original, que é semelhante aos restantes livros escolares pelo fácil manuseamento e transporte. O manual de atividades na sua versão reduzida de divulgação, agora reformulada, é constituído por 36 páginas.

As margens superior e inferior são de 18 milímetros, as externas têm 25 milímetros e as internas 30 milímetros. Tratando-se de um manual de atividades totalmente ilustrado, as imagens surgem em toda a página, sem considerar estes limites e sem se restringirem a uma grelha de construção. Contudo, a mancha tipográfica deve respeitar estas margens, procurando manter o mesmo posicionamento relativamente a títulos, textos introdutórios, textos referentes às etapas das atividades e a pequenas informações extra ou legendas. A paginação de cada dupla variou consoante a mancha textual selecionada, tendo em conta as diferentes mensagens, e a ilustração correspondente.

Na elaboração da capa, são essenciais informações como o título do projeto - RESCUR Currículo Europeu para a Resiliência - e a identificação do ciclo - Manual de Atividades 1º ciclo (6-9 anos). A capa é o primeiro contacto com o leitor, logo é importante a presença das mascotes, que são as personagens principais do projeto. O Samuel e a Helena apresentam-se com uma postura de saudação, de forma a convidar o público-alvo a interessar-se pelo conteúdo. O cenário envolvente é a floresta, que mantém a paleta cromática utilizada no restante manual. Os títulos apresentam-se sobre a ilustração, mas são bem perceptíveis e estão dispostos em equilíbrio com a imagem. A contracapa contém um breve texto descritivo do projeto, e apresenta como ilustração a floresta, com figuras que se apresentam em silhueta, sempre em tons verdes, que despertam a curiosidade do leitor em descobrir o seu interior.

3.2.1- A narrativa – implementação da ilustração para a dinamização do manual de atividades

Para compreender como a ilustração seria um fator enriquecedor à narrativa apresentada pelas atividades, foi necessário criar um *storyboard* que determinasse a relação da imagem com as informações correspondentes, facilitando a organização da ilustração em cada página, em função das etapas propostas pelas atividades. O *storyboard* foi uma importante ferramenta para determinar os momentos da ação, e organizar o ritmo e a sequência visual das páginas do manual.

O planeamento e a gestão das duplas páginas através de pequenos esboços facilitou a reestruturação e as alterações das páginas, a fim de melhorar a criação dos cenários e a organização das ilustrações.

Primeiramente, foi considerado o conteúdo disponibilizado pelos colaboradores do projeto, mantendo a quantidade de informação e o número de páginas. Mas, após a análise e com o acompanhamento dos docentes, concluímos que a informação era muito repetitiva e a mancha tipográfica era demasiado extensa, o que originava um enorme peso na paginação. O objetivo da seleção do conteúdo passou, não por estender o número de páginas e repartir esta informação - a versão original do

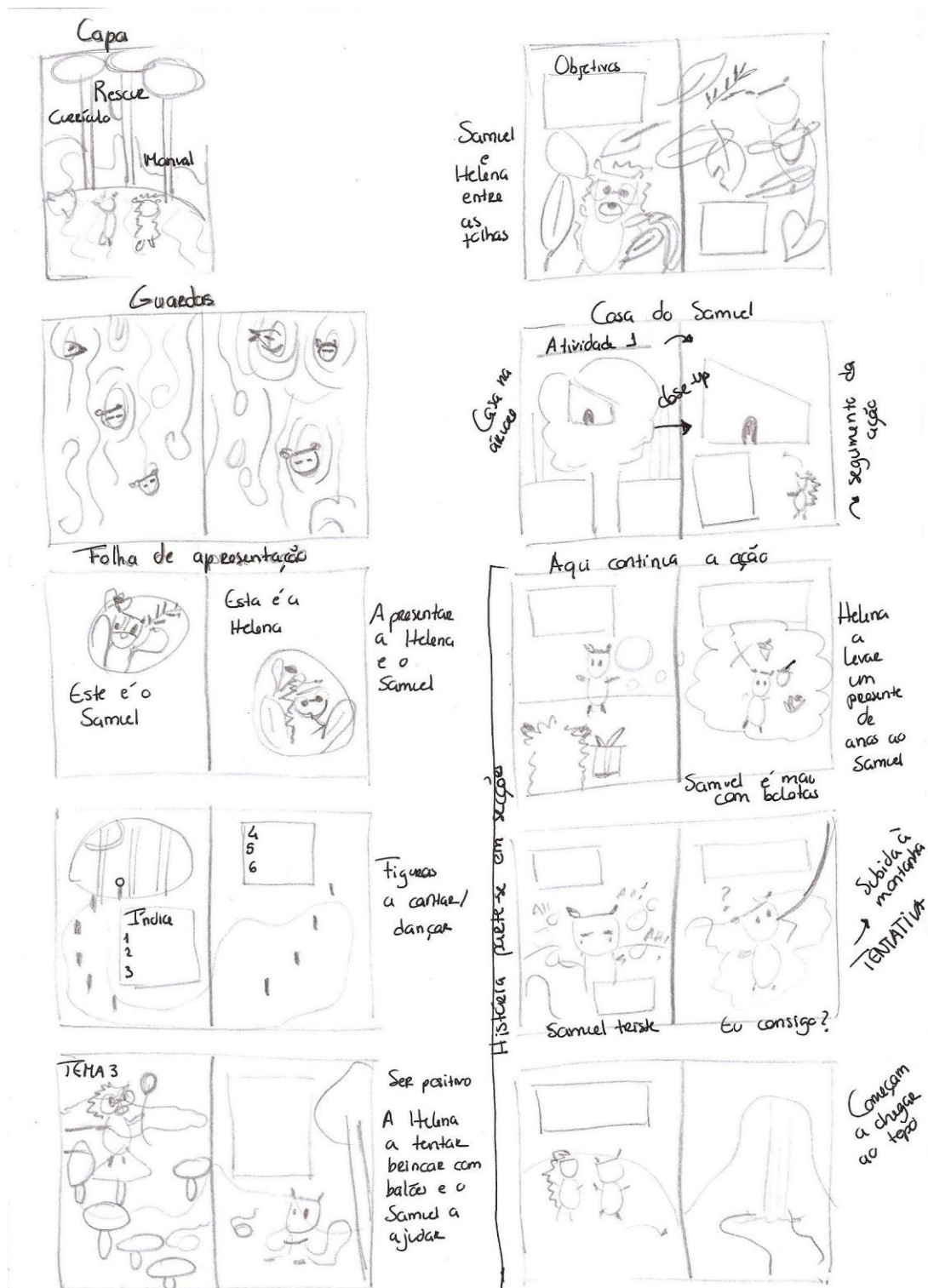


Fig. 84 - Storyboard

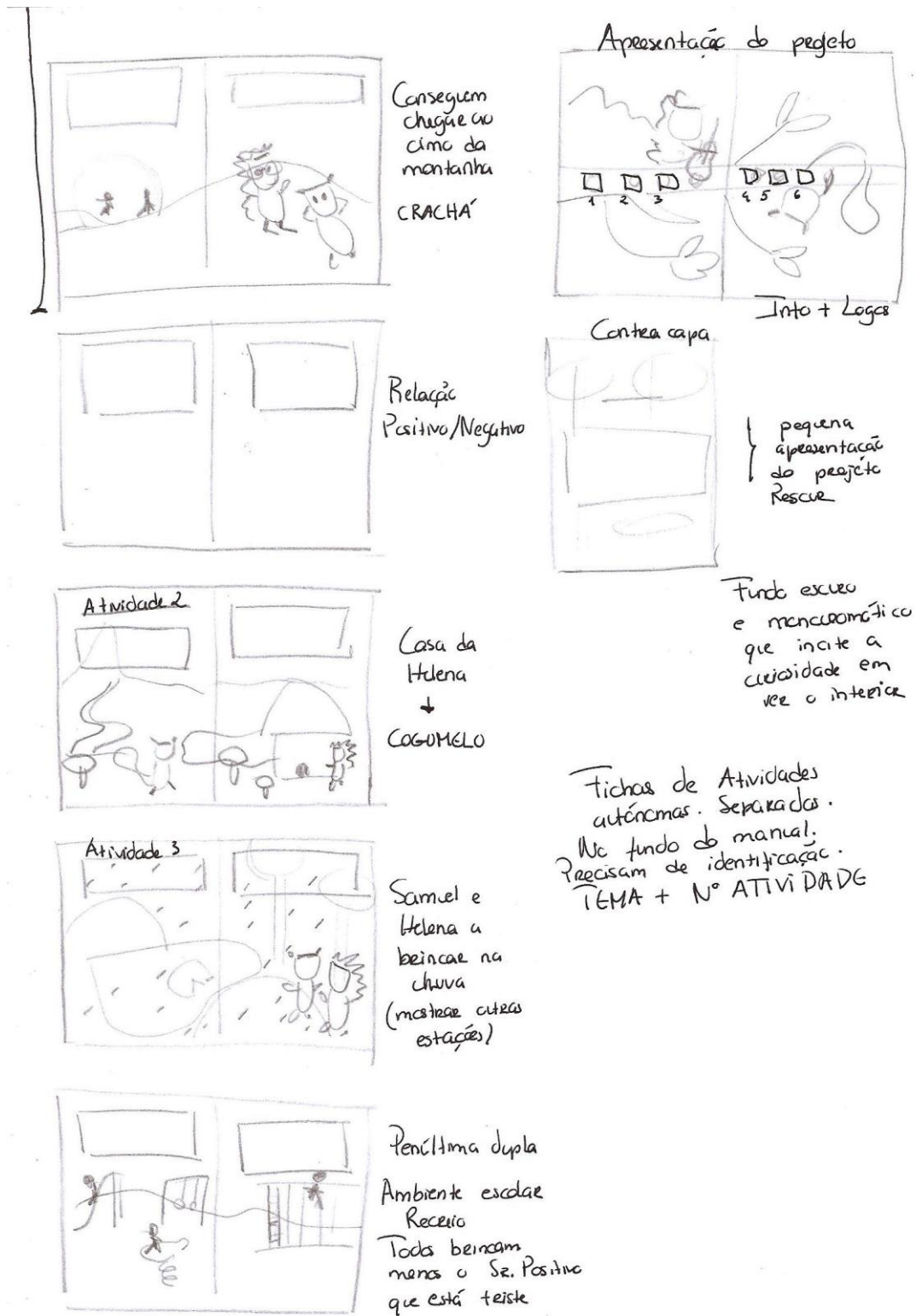


Fig. 85 - Continuação Storyboard

A versão original do manual contém 500 páginas, e o interesse não é o de o tornar mais extenso, mas sim de reformular a quantidade de informação, eliminando a repetida. Por exemplo, muitas perguntas das atividade 1 repetem-se na atividade 2 como forma de rever a história e o objetivo da atividade anterior, mas, tendo em conta que as atividades já se encontram por ordem, adicionou-se uma nota que indica aos professores que, caso as crianças tenham dificuldade em lembrar-se da sequência da história, devem regressar à página da atividade anterior (indicada) e rever as questões. Com estas alterações, reduziu-se a mancha textual e definiram-se áreas maiores para a ilustração. Ainda observamos que as páginas contêm uma linguagem direcionada para o professor, visto que o objetivo do projeto é distribuir um manual por turma, mas alguns textos de informação extra - como o resultado da atividade - estão dirigidos à criança. Esta discordância na linguagem foi reformulada, mantendo o texto integrado nas atividades dirigido ao professor, já que é ele que serve como mediador entre o exercício e a criança, e as atividades dirigidas à criança.

A reorganização do manual coloca as fichas de atividades nas últimas páginas, para facilitar a tarefa do professor em tirar cópias para distribuir aos alunos - cópias que constituem o portfólio da criança. O professor pode procurar diretamente no fim do manual e fotocopiar a ficha correspondente ao tema e ao número da atividade que está a abordar.

3.3. A tipografia

Para o tratamento da mancha tipográfica que acompanha as ilustrações, utiliza-se um tipo de letra não serifado - Aktiv Grotesk - que facilita a identificação dos caracteres, e evita o cansaço ao ler blocos de texto mais extensos. Para os textos, foi utilizada a Aktiv Grotesk Regular, com palavras destacadas em Medium, geralmente em corpo de 11pt. As legendas, cabeçalhos e rodapés têm um corpo de 8pt.

Os títulos apresentam-se em DK Canoodle, uma fonte criada por David Kerkhoff, em 2016. É um tipo de letra mais corpulento, não serifado, que destaca os títulos e confere um ar mais infantil e amoroso ao manual, e que se apresentam, na sua maioria, em 36pt.

O texto é dividido em pequenos blocos que hierarquizam os vários tipos de informação, e criam um ritmo na apresentação das várias etapas da atividade. São organizados perto das ilustrações correspondentes, não obedecendo a uma grelha estrutural rígida. A organização da composição foi feita em busca de um equilíbrio visual entre o texto e a imagem.

O corpo da letra varia entre os diversos blocos de texto ou em pequenas palavras, dependendo da intenção de se destacar certa informação ou

momento, facilitando a leitura ritmada e a identificação da relevância do texto - distinguindo texto principal, palavras-chave, títulos e legendas.



Fig. 86 - Tipos de Letra

3.4. A solução gráfica – etapas de evolução da proposta

Numa primeira fase de desenvolvimento do projeto, em que ainda se estipulavam os objetivos e os materiais a serem reformulados, foram apresentadas propostas para a capa do Guia dos Professores e três cartazes temáticos referentes aos temas 3, 5 e 6 contidos no Guia, com a intenção de desenvolver ilustrações em papel e cartolina, que seriam posteriormente fotografadas e manipuladas digitalmente.



Fig. 87 - Proposta de capa do Guia para os Professores

A escolha da técnica da colagem de papel e cartolina para elaborar as ilustrações teve como finalidade a atribuição de um aspeto plástico ao resultado, tendo em conta que a colagem e o recorte são técnicas muito desenvolvidas pelas crianças em Artes Plásticas ou em outras atividades sugeridas no programa do ensino básico.



Fig. 88 - Proposta de cartaz temático referente ao tema 3

Posteriormente à fotografia e ao tratamento da imagem, foram adicionados pequenos pormenores às ilustrações, através do desenho em vetor. Na capa do Guia para os Professores, foram adicionadas informações como o nome do projeto, o nome do manual, os coordenadores do projeto em cada país, e a identidade de cada universidade coordenadora. No caso dos cartazes, apresenta-se o tema correspondente a cada ilustração e o logótipo do projeto RESCUR, no canto inferior direito do cartaz.



Fig. 89 - Proposta de cartaz temático referente ao tema 5

Sendo que esta proposta apresentaria mais dificuldades a ser desenvolvida, pela minuciosidade na realização das ilustrações, e pelo processo complexo no recorte e na colagem, na fotografia, e na composição do *layout* em formato digital, foi ponderado um novo programa que permitisse o desenho direto no computador e, consequentemente, tornasse o processo de reformulação das ilustrações e da paginação mais rápido.



Fig. 90 - Proposta de cartaz temático referente ao tema 6

O novo programa de desenvolvimento do projeto definiu-se pela realização de ilustrações em formato digital, desenhadas vetorialmente. Os primeiros estudos das mascotes ainda representavam, de uma forma muito apegada, as características reais dos animais, o esquilo e o ouriço. O resultado das formas conferia-lhes um aspeto muito estático, o que suprimiria a dinâmica que se pretende dar ao manual.



Fig. 91 - Primeiros estudos das mascotes

Para me libertar desta abordagem, retornei aos esboços manuais, onde a interação entre a mão, o lápis e o papel permite uma maior liberdade na expressividade do traço. Foi através deste exercício que se verificou uma tendência por formas simples e lisas, com contornos bem definidos.



Fig. 92 a 94 - Esquissos das mascotes

Esta abordagem aproxima-se à ilustração *flat*, uma ilustração caracterizada por formas lisas e pela bidimensionalidade. Definiu-se uma nova aparência para o Samuel e para a Helena, através de alterações que foram posteriormente feitas, digitalmente, em desenho vetorial.



Fig. 95 e 96 - Estudos do Samuel



Fig. 97 e 98 - Estudos da Helena

A linguagem do manual tentou ir de encontro ao aspeto das personagens, através de formas simples e lisas. Após a avaliação dos docentes, foram encontrados alguns aspetos a melhorar quanto à paginação e à ilustração. Uma preocupação foi conservar a informação original, mantendo a mancha tipográfica e o número de páginas da versão reduzida de divulgação, porém isto originou páginas com muito texto e pouca área disponível para a ilustração. Nas guardas, existia uma área para preencher dedicada à criança, mas dado que o objetivo é distribuir um manual por turma, e não por aluno, estas páginas não devem ser dirigidas à criança individualmente. A informação dedicada ao professor é demasiado extensa, e uma grande melhoria será inseri-la nas formações dedicadas aos docentes, excluindo-a do manual. Uma grande parte dos blocos de texto repetem informação apresentada anteriormente, pelo que será melhor excluí-la para libertar área para a ilustração. Os agradecimentos aos intervenientes no projeto são muito longos, preenchendo três páginas completas, e devem ser retirados e incluídos num outro documento relativo ao projeto. Devem ainda dedicar-se mais páginas à história, para que o texto não se apresente apenas numa, onde a ilustração é limitada e a imaginação da criança não é acompanhada por imagens que lhe despertem a atenção. O Senhor Positivo e o Senhor Negativo, duas personagens mencionadas nas atividades, foram reformulados, e não se apresentam como *emojis*, como na versão original. As fichas de atividades apresentam-se no fim do manual, e o ícone que as identifica foi reformulado e inclui as mascotes, de forma a estarem presentes no objeto que o aluno constrói individualmente.

Entre estes e tantos outros aspetos relativos à expressão visual, o manual sofreu grandes alterações desde o esboço até ao resultado final. Consideramos interessante apresentar a evolução que a paginação sofreu, quanto à reformulação dos conteúdos, à harmonia entre o texto e a imagem e quanto ao tratamento digital.

Na capa e contracapa, a apresentação das mascotes manteve-se, tal como na versão original do Manual de Atividades 1º Ciclo. Entre a primeira e a segunda versão do manual ilustrado, foram realizadas alterações quanto ao tipo de letra, e quanto à ilustração. Na floresta, surgiram novos elementos que a tornaram mais densa, e à composição foram adicionadas texturas obtidas através de uma mesa de desenho digital.

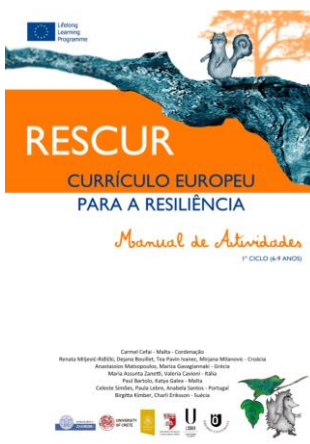


Fig. 99 - Capa versão original
Manual de Atividades 1º Ciclo



Fig. 100 e 101 - Evolução da capa e contracapa

As guardas sofreram alterações ao eliminar a área destinada ao preenchimento pela criança.



Fig. 102 e 103 - Evolução das guardas

O índice apresenta, na nova versão, outros animais que partilham o habitat com as mascotes.

ÍNDICE

1

TEMA 1: Desenvolver Competências de Comunicação 7

SUBTEMA 1 Comunicação eficaz 8

SUBTEMA 2 Assertividade 40

2

TEMA 2: Estabelecer e Manter Relações Saudáveis 77

SUBTEMA 1 Relações saudáveis 78

SUBTEMA 2 Cooperação, empatia e ética 111

3

TEMA 3: Desenvolver uma Mente Positiva 155

SUBTEMA 1 Pensamento positivo e otimista 156

SUBTEMA 2 Emoções positivas 194

4

TEMA 4: Desenvolver a Autodeterminação 235

SUBTEMA 1 Resolução de Problemas 236

SUBTEMA 2 Capacitação e autonomia 275

5

TEMA 5: Desenvolver Recursos 323

SUBTEMA 1 Autoestima e autoconceito positivos 324

SUBTEMA 2 Utilizar os recursos no envolvimento académico e social 354

6

TEMA 6: Transformar Desafios em Oportunidades 387

SUBTEMA 1 Lidar com a adversidade 388

SUBTEMA 2 Lidar com a rejeição 425

SUBTEMA 3 Lidar com conflitos familiares 472

SUBTEMA 4 Lidar com a perda 485

SUBTEMA 5 Lidar com o bullying 499

SUBTEMA 6 Lidar com mudanças e transições 511

SUMÁRIO

1

TEMA 1: Desenvolver Competências de Comunicação ... 7

SUBTEMA 1 Comunicação eficaz 8

SUBTEMA 2 Assertividade 40

2

TEMA 2: Estabelecer e Manter Relações Saudáveis 77

SUBTEMA 1 Relações saudáveis 78

SUBTEMA 2 Cooperação, empatia e ética 111

3

TEMA 3: Desenvolver uma Mente Positiva 155

SUBTEMA 1 Pensamento positivo e otimista 156

SUBTEMA 2 Emoções positivas 194

4

TEMA 4: Desenvolver a Autodeterminação ... 235

SUBTEMA 1 Resolução de Problemas 236

SUBTEMA 2 Capacitação e autonomia 275

5

TEMA 5: Desenvolver Recursos ... 323

SUBTEMA 1 Autoestima e autoconceito positivos ... 324

SUBTEMA 2 Utilizar os recursos no envolvimento académico e social ... 354

6

TEMA 6: Transformar Desafios em Oportunidades ... 387

SUBTEMA 1 Lidar com a adversidade 388

SUBTEMA 2 Lidar com a rejeição 425

SUBTEMA 3 Lidar com conflitos familiares 472

SUBTEMA 4 Lidar com a perda 485

SUBTEMA 5 Lidar com o bullying 499

SUBTEMA 6 Lidar com mudanças e transições 511

Fig. 104 e 105 - Evolução do índice

A história fragmenta-se em várias páginas, e a ilustração acompanha a narrativa.



As fichas de atividades foram reposicionadas para as últimas páginas do manual.



Fig. 108 e 109 - Evolução das fichas de atividades

Na apresentação das atividades, a mancha textual reduziu, libertando área para a ilustração.

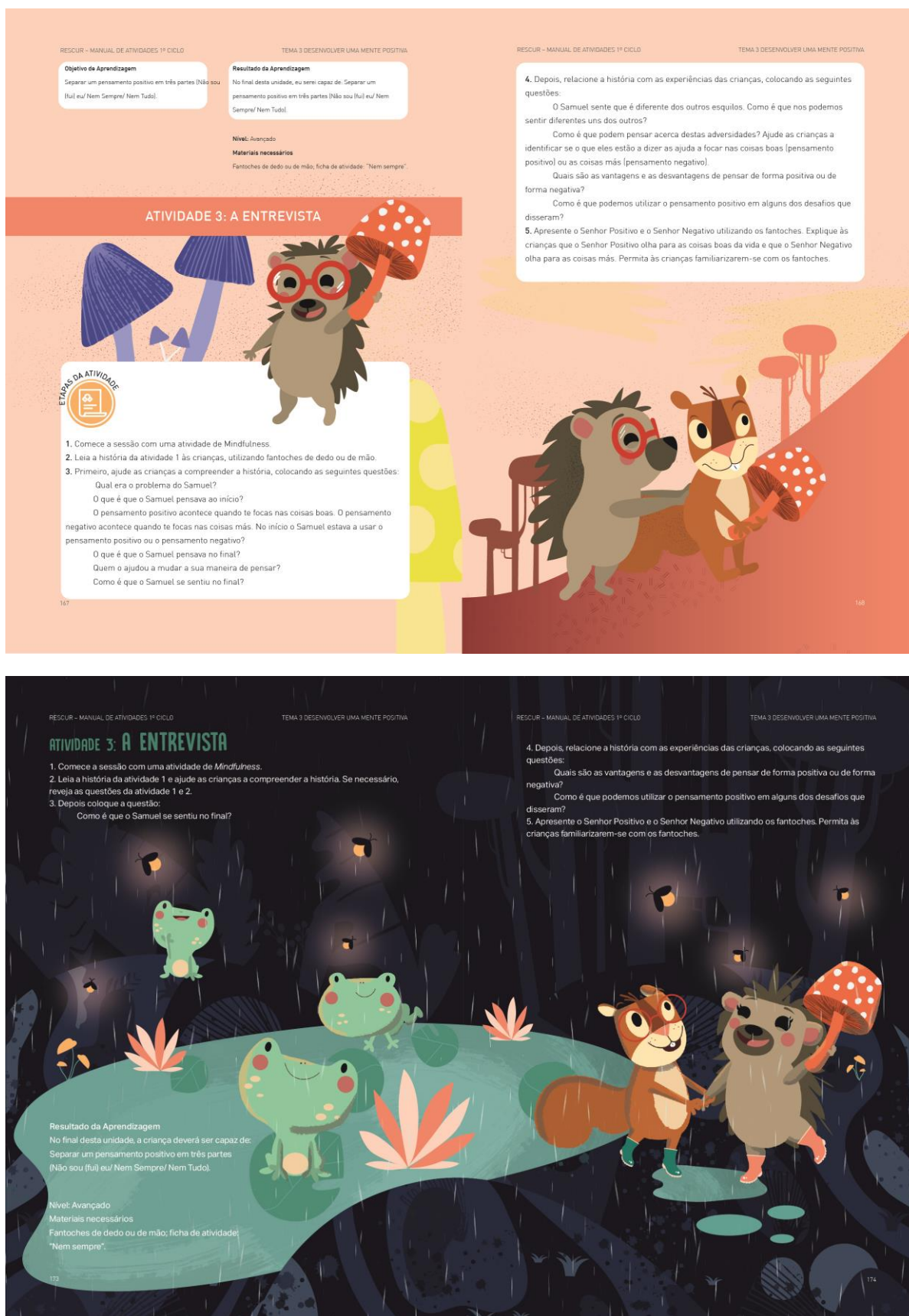


Fig. 110 e 111 - Evolução da apresentação da atividade 3

A apresentação do projeto manteve a estrutura de composição, apenas foi reformulada a ilustração.



Fig. 112 e 113 - Evolução da apresentação do projeto

3.5. O manual como objeto gráfico – resultados



Fig. 114 e 115 - Resultados



Fig. 116 e 117 - Resultados



Fig. 118 - Portfólio da Criança e Fichas de Atividades



Fig. 119 e 120 - Cartazes Temáticos



Fig. 121 - Samuel tridimensional, integrado na exposição "Arte e Resiliência"



Fig. 122 - Helena tridimensional, integrada na exposição "Arte e Resiliência"

4. Festival “Arte e Resiliência”

No seguimento do projeto “RESCUR em Ação” realizou-se, em Lisboa, o festival “Arte e Resiliência”, que teve como objetivo a exposição de trabalhos de alunos das escolas participantes dos concelhos de Almada, Moita e Seixal. O festival inseriu-se no programa do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência 2018, organizado pela Câmara Municipal de Almada, com o apoio do Grupo Concelhio para a Deficiência, e decorreu entre os dias 27 e 30 de Novembro, no Centro Juvenil de Stº Amaro.

Consideramos ser uma excelente oportunidade para obter *feedback* sobre o projeto de ilustração realizado, e, com o apoio da Professora Paula Lebre, foi possível integrá-lo na exposição.

Visando a participação no festival, apresentamos o resultado do Manual de Atividades 1º Ciclo ilustrado, acompanhado pelas mascotes, em três dimensões, realizadas através de pasta de modelar. No dia 27, o encontro com a Professora Paula Lebre propiciou um maior esclarecimento sobre a implementação do projeto e sobre os resultados que está a obter. Ao longo do dia, concluiu-se a montagem da exposição, onde pudemos definir o espaço destinado para a exibição do meu trabalho. No dia 28, em conjunto com as colaboradoras do projeto RESCUR, a Professora Paula Lebre, a Professora Celeste Simões, e a Professora Anabela Santos, foram selecionadas as páginas para integrar a exposição, correspondentes à capa e contracapa do manual, às páginas de apresentação das mascotes, ao sumário, à apresentação do tema 3 (integrado na versão reduzida de divulgação), aos objetivos da aprendizagem, à história “Montanha do Pôr-do-Sol” e às fichas de atividade. O espaço expôs também o manual para consulta, e as duas mascotes tridimensionais, com o objetivo de despertar maior interesse junto das crianças. Entre as 16h e as 19h, realizou-se a apresentação dos resultados nacionais da implementação do projeto, seguida da inauguração da exposição. A apresentação, dirigida a educadores, professores, pais e agentes educativos das escolas participantes, englobou o enquadramento do RESCUR - como surgiu, quais os objetivos do projeto, qual o público-alvo e quais as medidas de implementação - e os resultados obtidos. Todo o discurso foi muito esclarecedor e transmitiu o empenho e a dedicação por parte dos envolvidos. A presença dos professores das escolas de Almada foi também um importante testemunho do impacto positivo que o projeto tem vindo a ter em todas as crianças envolvidas. Os professores, através da avaliação de cada aluno, contribuíram para a recolha dos dados necessários para a comparação de comportamentos e da mentalidade das crianças, desde o início da experiência até à data. Registam-se melhorias quanto à atitude



Fig. 123 - Mostra “Arte e Resiliência”, Almada



positiva por parte das crianças, onde se revelam mais aptas em adaptar-se a situações menos boas. As atividades melhoraram o ambiente escolar, o comportamento e a vontade de aprender. As crianças mostraram-se mais conscientes ao identificar emoções, e fortaleceram as relações com os colegas e com os professores, o que proporciona a inclusão social de crianças migrantes ou de diferentes etnias. Os próprios professores afirmam que o projeto influenciou a sua prática geral de ensino, e revelou ser uma importante ferramenta incorporada na sala de aula.

De forma a enquadrar o trabalho de ilustração integrado na exposição, foram reservados cinco minutos para uma breve apresentação do âmbito do meu projeto, onde tive oportunidade de explicar o processo criativo na conceção da minha interpretação das mascotes e do manual. A receptividade por parte dos professores e das crianças presentes foi muito positiva. Os professores felicitaram-me pelos resultados, e mostraram-se muito receptivos em utilizar o meu contributo como recurso na sala de aula, e as crianças entusiasmaram-se com a nova versão do Samuel e da Helena. As colaboradoras do projeto referiram o projeto de ilustração como sendo o futuro do Samuel e da Helena, perspetivando o futuro do projeto RESCUR.

No dia 30, duas turmas visitaram a exposição, e a reação ao resultado do projeto manteve-se muito positiva. A Professora Paula Lebre realizou algumas atividades com as turmas, o que incluiu a leitura da história integrada no manual ilustrado desenvolvido. As crianças revelaram muito interesse pela história e pela ilustração que a acompanha, e mostraram-se muito receptivas à nova abordagem.

O Manual de Atividades 1º Ciclo ilustrado e as mascotes integraram as exposições em Sintra, no dia 5 de Dezembro, e em Coimbra, no dia 17 de Dezembro, a fim de compreender o parecer dos restantes grupos envolvidos.



Fig. 124, 125, 126 e 127 -
Exposição "Arte e Resiliência"



Fig. 128 - Exposição "Arte e Resiliência"

No dia 17 de Dezembro, em Coimbra, tive oportunidade, uma vez mais, de estar em contacto com crianças e professores participantes do Colégio Bissaya Barreto. Os professores mostraram-se muito interessados e recetivos em poder utilizar o manual ilustrado como um novo material na sala de aula.

O projeto também já teve um novo financiamento, o que dará oportunidade para uma nova investigação. Em Sintra e em Coimbra, o projeto RESCUR já deu origem a uma nova unidade curricular, e seria muito interessante expandir esta nova interpretação do Samuel e da Helena para o âmbito desta nova unidade curricular.

Desta forma, foi possível concluir que é realmente viável o contributo da ilustração para potenciar projetos desta natureza, uma vez que a ilustração tem esta capacidade de facilitar a comunicação, e de captar a atenção das crianças. Com a participação nas mostras em Lisboa e em Coimbra, foi possível ver que a componente artística no projeto RESCUR é muito forte, e a ilustração ajuda a estimular os sentidos da criança.



Fig. 129 - Mostra “Arte e Resiliência”, em Coimbra, na presença das coordenadoras do Projeto RESCUR em Portugal - Anabela Santos, Celeste Simões e Paula Lebre



Fig. 130 - Comentários do Público-Alvo

Considerações Finais

Ao longo desta dissertação, foi possível refletir sobre o livro ilustrado para a infância e a relação existente entre a disciplina do *design* e a ilustração.

A questão de investigação foi a grande motivação para a investigação, pois despertou o interesse para a temática da resiliência, e para a possibilidade de desenvolver um projeto de ilustração para as crianças. A capacidade de lidar com os desafios ou adversidades com que somos confrontados ao longo da vida é fundamental para o sucesso pessoal sendo necessário que as crianças saibam lidar de forma positiva com situações de maior risco ou ameaça.

A pesquisa partiu da compreensão de diferentes contextos como a ilustração, o *design* de comunicação, assim como do desenvolvimento humano, da literatura na infância e do ensino da cultura visual. A exploração destes conceitos permitiu avaliar diferentes artistas e propostas, e compreender a importância do livro ilustrado para a infância, tal como a descoberta da origem e da evolução da ilustração infantil, do impacto da imagem na criança, assim como de exemplos de ilustração para a infância demonstrativos da importância do livro na aprendizagem e na literacia.

Os conceitos abordados no capítulo I foram essenciais para o entendimento da importância da ilustração infantil, no qual se estudaram dois grandes autores, Vygotsky e Hernández, relacionados com o desenvolvimento humano e com o ensino da cultura visual, respetivamente. O estudo efetuado permitiu-nos concluir que a função das imagens nas crianças depende da literacia visual e da capacidade de descodificar *signos*.

O manual desenvolvido no programa RESCUR é implementado atualmente em seis países, cada um com a sua cultura, contudo a investigação realizada permitiu-nos considerar que é importante os professores adequarem as atividades às diferentes realidades culturais.

O capítulo II dedicado ao *design* do livro para a infância, indica ferramentas do *design* que podem ser utilizadas para estimular o interesse pelo livro, de forma a criar uma relação com o objeto e integrá-lo no seu quotidiano. Através da análise das ferramentas estudadas podemos concluir que a relação entre o texto e a imagem, o tratamento do *layout* e o estilo de representação são as mais importantes para o desenvolvimento do projeto de ilustração desenvolvido no âmbito desta investigação.

O capítulo III, que diz respeito aos estudos de caso, apresenta exemplos da ilustração para a infância, onde são nomeados artistas e

estudada a sua vida e obra, de forma a contextualizar os exemplos apresentados. Este capítulo permitiu perceber a importância do ilustrador ou *designer* na conceção de um livro ilustrado. Cada autor estudado transmite as suas preocupações e as suas influências através da sua própria expressão, o que cria uma variedade infinita de possibilidades de interpretação nesta área que é a ilustração para a infância. A exploração de materiais e técnicas é muito vasta, e foi muito interessante poder recolher exemplos variados, onde a harmonia entre os elementos enriqueceu a experiência e a interação com o livro. A análise dos estudos de caso permitiu analisar projetos da mesma natureza do projeto que desenvolvemos e que se dedicam a apresentar atividades destinadas às crianças. Independentemente da temática, o estudo dos manuais de atividades foi essencial para compreender como a importância da organização da informação e da paginação permite uma experiência mais intuitiva e enriquecedora. Estes livros destinam-se à partilha de conhecimento e à exploração desses conceitos por parte da criança, e por isso, através da criatividade e da ilustração, a concentração e a facilidade em memorizar esta informação pode ser favorecida.

Relativamente à reformulação do Manual de Atividades 1º ciclo integrado no projeto RESCUR, para crianças entre os 6 aos 9 anos, o enquadramento, o programa e o processo criativo estão inseridos no capítulo IV. A realização deste projeto revelou ser um processo cheio de desafios, que adotou, muitas vezes, uma abordagem mais intuitiva, tendo sempre em conta toda a pesquisa prévia e a metodologia, que foram essenciais na tomada de decisões.

A participação no Festival “Arte e Resiliência” teve um balanço muito positivo, onde as coordenadoras do projeto RESCUR, os professores e as crianças participantes mostraram-se muito receptivos à nova abordagem, e referiram a solução como sendo o futuro do Samuel e da Helena.

E por fim, como perspetivas futuras, seria importante a adaptação da ilustração aos restantes manuais, que são manuais muito mais extensos. O ideal seria restringir a ilustração a histórias e a fichas de atividades direcionadas para as crianças. Também seria muito interessante a possibilidade das crianças participarem na construção de uma nova abordagem, segundo as suas interpretações, e não tornar o programa tão fechado como está de momento.

Referências Bibliográficas

- Abreu, Ana (2010). Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil. *Baleia na Rede*. 1, (7), 328-343. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/baleianarede/article/view/1519>
- Azevedo, C. (2007). *Imagens para a Infância - Processos Construtivos da Ilustração do Livro Infantil em Portugal* (Dissertação de Mestrado). Disponível no Repositório da Universidade de Lisboa.
- Baliscei, J. P., & Stein, V. (2015). *Como olhamos e somos olhados pelas imagens? Estudos críticos dos artefatos da cultura visual*. Reflexão E Ação. 23(1), 251–275. <https://doi.org/10.17058/rea.v23i1.5790>
- Bilyana (2016). *Types of Illustration – Styles and Techniques*, Graphic Mama Blog. Disponível em: <https://graphicmama.com/blog/types-of-illustration/>
- Bueno, João Batista Gonçalves (2003). *Imagens visuais nos livros didáticos = permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)*. (Tese Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251131>
- Caetano, M. J. (2016, Março 12). As ilustrações de Yara Kono entre gatos e galinhas. *Diário de Notícias*. Disponível em: <https://www.dn.pt/artes/interior/as-ilustracoes-de-yara-kono-entre-gatos-e-galinhas-5072803.html>
- Camargo, L. H. de. (1998). *Poesia Infantil e Ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269689>
- Duncum, P. (2015). *Seven Principles for Visual Culture Education*. Art Education, 3125(2010), 6–10. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043125.2010.11519047>
- Carvalho, M. G. S. P. (2010). *O manual escolar como objecto de design* (BFA - Teses de Doutorado / Ph. D. Thesis). Disponível no Repositório da Universidade de Lisboa (<http://hdl.handle.net/10400.5/2791>)
- Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Lebre, P. (2014). *A Resilience Curriculum for Early Years and Primary Schools in Europe : Enhancing Quality Education*. *Croatian Journal of Education*, 16(2), 11–32. Disponível em: <https://www.rescur.eu/wp-content/uploads/2014/07/Croatian-Journal-of-Education-paper-2014.pdf>
- Chandler, D. (2007). *Semiotics The Basics* (Second Edi). Taylor & Francis.
- Cinquemani, S. (2018, Outubro 14). Early Childhood Art Educators (ECAE). *National Art Education Association*. Disponível em: <https://www.arteducators.org/community/articles/67-early-childhood-art-educators-ecae>

Coutinho, S., Lopes, T. (2011). Design para educação : uma possível contribuição para o ensino fundamental brasileiro. *M. da C. Braga (Ed.), O papel social do design gráfico: história, conceitos & atuação profissional* (1, 137–162). São Paulo: SENAC, Editora.

dPICTUS (2014, Dezembro 12). Bernardo P. Carvalho Portugal. *Picture Book Makers*. Disponível em: <http://blog.picturebookmakers.com/post/105266575511/bernardo-p-carvalho>

Duncum, P. (2002). *Visual Culture Art Education : Why, What and How*. The International Journal of Arte & Design Education, 21(1), 14–23.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1468-5949.00292>

Emiliano, J. M., Tomás, D. N. (2015). Vygotsky : a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. *Cadernos de Educação: Ensino E Sociedade*, 2(1), 59-72. Disponível em:
<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200306.pdf>

Fazenda, J. (s.d.). *About/Contacts*. Consultado em Agosto 2, 2018 em:
<http://www.joaofazenda.com/>

FCUP (s.d.). *Pedro Salgado*. Consultado em Setembro 2, 2018 em:
https://www.fc.up.pt/Ilustracao_Cientifica/corpo-docente/pedro-salgado/

Field, J. (s.d.). *About*. Consultado em Agosto 7, 2018 em: <https://www.jimfield.me/>

Freitas, N. F., Zimmermann, A. (2007). A ilustração de livros infantis - uma retrospectiva histórica. Disponível na Academia :
http://www.academia.edu/1922621/A_ILUSTRAÇÃO_DE_LIVROS_INFANTIS_UMA_RETROSPECTIVA_HISTÓRICA

Freitas, N. K. (2005). *Representações mentais, imagens visuais e conhecimento no pensamento de Vygotsky*. Ciências & Cognição, 6, 109–112. Disponível em:
<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/540>

Further, P. (s.d.). *Understand Ages & Stages*. Consultado em Outubro 23, 2018 em:
<https://www.parentfurther.com/content/ages-6-9-developmental-overview>

Gomes, J. A. (1998). A literatura portuguesa para crianças e jovens - Tópicos para a definição de uma especificidade própria. *Máthesis*. 7, 329–350. Disponível em:
https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/23835/1/mathesis7_artigo15.pdf

Gravett, E. (s.d.). *About Emily*. Consultado em Julho 29, 2018 em:
<https://www.emilygravett.com/>

Gruszynski, A. C. (2008). *DESIGN GRÁFICO : ENTRE O INVISÍVEL E O ILEGÍVEL*. In X Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Comunicação. Brasília. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/261595712/download>

Harrison, E. (s.d.). *Portfolio*. Consultado em Agosto 30, 2018 em:
<https://www.supercrafti.com/>

Haughton, C. (2012). *About*. Consultado em Agosto 4, 2018 em: <https://www.chrishaughton.com/>

Hernández, F. (2005). *CUANDO HABLAMOS DE CULTURA VISUAL ?* Educação & Realidade, 30(2), 9–34. Disponível em: <https://seer.ufgrs.br/educacaoerealidade/article/view/12413>

Hladíková, H. (2014). *Children's Book Illustrations: Visual Language of Picture Books*. CRIS - Bulletin of the Centre for Research and Interdisciplinary Study, 1, 19–31. <https://doi.org/https://doi.org/10.2478/cris-2014-0002>

Janeira, A. L. (1972). Ruptura epistemológica, corte epistemológico e ciência. *Análise Social*, 2(9), 629–644. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224260984P0tKE6sa0Ch37TP8.pdf>

Karaman, A. (2012). *The Analysis of Visual Storytelling On Children's Books* (Dissertação de Mestrado). Disponível no ResearchGate.

Letria, A. (2013). *Bio*. Consultado em Agosto 11, 2018 em: <https://andreletria.pt/>

Lima, M. R. C., Lima, J. M. (2013). A ludicidade como eixo das culturas da infância. *Interações*, 9(27), 207–231. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3409>

LUSA (2018, Fevereiro 12). “Montanhas”, de Madalena Matoso, premiado em Bolonha. *Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/02/12/p3/noticia/montanhas-de-madalena-matoso-premiado-em-bolonha-1831636>

Maia, G. (2003). *As Capitais da Ilustração*. No Branco Do Sul Às Cores Dos Livros, 49, 113–145. Disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_capitaisilustra_a.pdf

Maurício, C. H. S. (2014). *Ilustrar-me : ilustração como meio de descoberta da expressão emocional* (Dissertação de Mestrado). Disponível no Repositório da Universidade de Aveiro.

Metello, M. (2011). *À Procura do Zé*. Portugal: RTP. Disponível em: <http://ensina.rtp.pt/artigo/o-ze-povinho-de-rafael-bordalo-pinheiro/>

Newman, B. (s.d.). *Professor Astro Cat's Intergalactic Activity Book*. Consultado em Agosto 21, 2018 em: <http://www.bennewman.co.uk/>

Nicholas, Judy Lavender (2007). *An exploration of the impact of picture book illustrations on the comprehension skills and vocabular development of emergent readers*. LSU Doctoral Dissertations. 801.

Nunes, F. (2017, Outubro 17). Um ilustrador não é um tarefeiro banal. As coisas devem ser bem pagas. *Cultura Ao Minuto*. Disponível em: <https://www.noticiasao minuto.com/cultura/877215/um-ilustrador-nao-e-um-tarefeiro-banal-as-coisas-devem-ser-bem-pagas>

O'Neil, K. E. (2011). Developing Visual Literacy for Greater Comprehension. *Reading Pictures*, 65(3), 214–223. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01026>

Pantaleo, S. (2017). *Research Journal of the National Association for the Teaching of English Language, Literacy and Visual Texts Language, Literacy and Visual Texts*. English in Education, 494(49:2), 113–129. <https://doi.org/10.1111/17548845.2015.11912532>

Patton, J. (s.d.). *About + Contact*. Consultado em Agosto 8, 2018 em: <http://www.juliapatton.co.uk/>

Pedrozo, R. F., Rosa-Silva, P. O. (2017). *Alfabetização visual na educação ambiental : proposta para tratar sobre resíduos sólidos*. In XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, (pp. 1–8). Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0278-1.pdf>

Pimenta, R. (2011). Yara Kono. Ilustrar é transformar. *Pública*. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/mrvpimenta/pagmiudos-8-maio2011-yara>

Rabello, E.T. E Passos, J. S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em <http://www.josesilveira.com>

Rach (2012). *Evaluating illustrations in children's picture books*, Living in the library world Blog. Disponível em: <http://livinginthelibraryworld.blogspot.com/2012/02/evaluating-illustrations-in-childrens.html>

Ribeiro, A. I. do C. J. (2010). *Cultura Visual e Práticas Educativas na Disciplina de Desenho* (Dissertação de Mestrado). Disponível no Repositório da Universidade de Lisboa.

Ribeiro, M. (2011). *DO DESENHO À ILUSTRAÇÃO INFANTIL*. (FBA Dissertações de Mestrado). Disponível no Repositório da Universidade de Lisboa. (<http://hdl.handle.net/10451/6343>)

Sandu, Bogdan (s.d.). *Illustration styles: definition and examples of this art*, Design you Way Blog. Disponível em: <https://www.designyourway.net/blog/graphic-design/illustration-styles/>

Rodrigues, J., Amado M., Lopes, S. (s.d.). *Analisa, Explora & Cria*. Acedido a 2 de Setembro 2018. Disponível em: <https://analisaexploraecria.wordpress.com/>

Salisbury, Martin (2007). *Imágenes que cuentan, nueva ilustración de libros infantiles*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili

Sardelich, M. E. (2006). *Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa*. Educar Em Revista, 27, 203–219. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000100013&script=sci_abstract&tlng=pt

Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação, Pelotas*, (12. 21), 51–69. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf

Silva, P. M. (2015). “*Montanhas*” / *Madalena Matoso*. Acedido a 29 de Agosto 2018. Disponível em: <http://deusmelivro.com/critica/montanhas-madalena-matoso-24-8-2015/>

Sobral, C. (s.d.). *Biblio*. Consultado em Agosto 23, 2018 em: <http://catarinasobral.com/>

Tangerina, P. (s.d.). *Autores*. Consultado em Agosto 17, 2018 em: <https://www.planetatangerina.com/pt>

Tarr, P., Thompson, C. M., Eckhoff, A., & McClure, M. (2017). Defining quality in visual art education for young children : Building on the position statement of the Early Childhood Art Educators. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 154–163. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1245167>

Tylor, E., & Burnett, S. (1920). *Primitive culture : researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. London : Murray. Disponível em: <https://archive.org/details/primitiveculture01tylouoft/page/n13>

Verde, V. (2016, Julho 13). Pedro Salgado Ilustrador Científico. *Visão*. Disponível em: <http://visao.sapo.pt/verde/2016-07-13-Pedro-Salgado-ilustrador-cientifico>

Zimmermann, Anelise (s.d.). *Explorando as ilustrações de livros infantis: suas possíveis leituras*. In: GRUPO DE PESQUISA ARTE E EDUCAÇÃO (GPAE). Florianópolis: Udesc

Índice de Figuras

Todas as figuras apresentadas sem fonte
são da autoria de Reis, Priscila, 2018

- 17 **Figura 1**
O Capuchinho Vermelho, de Gustave Doré, 1867
Fonte: <http://mundodaluha.blogspot.com/2010/03/chapeuzinho-vermelho-original-de.html>
- 17 **Figura 2**
Fernando Pessoa. O Menino Que Era Muitos Poetas, de João Fazenda, 2014
Fonte: <http://www.joaofazenda.com/project/pessoa/>
- 17 **Figura 3**
7 olhares sobre o mar, de Pedro Salgado, 1996
Fonte: <https://sicnoticias.sapo.pt/especiais/7-olhares-sobre-o-mar/2016-07-14-7-olhares-sobre-o-mar-Pedro-Salgado>
- 18 **Figura 4**
Capa da *Punch*, primeira publicação, de Richard Doyle, 1846
Fonte: <https://spartacus-educational.com/Jpunch.htm>
- 18 **Figura 5**
Zé Povinho, de Rafael Bordalo Pinheiro, 1875
Fonte: <http://visao.sapo.pt/actualidade/cultura/2016-08-28-Rafael-Bordalo-Pinheiro-Perfil-de-um-portugues-genial>
- 18 **Figura 6**
Mandela, de André Carrilho, 2013
Fonte: <http://musingsfromanotherstar.blogspot.com/2013/07/webcomics-are-just-like-regular-comics.html>
- 19 **Figura 7**
Histoire de M. Vieuz Bois, de Rodolphe Topffer, 1837
Fonte: <http://musingsfromanotherstar.blogspot.com/2013/07/webcomics-are-just-like-regular-comics.html>
- 19 **Figura 8**
Capa da *Avengers Fairy Tales*, primeira edição, de João Lemos, 2008
Fonte: <http://lerbd.blogspot.com/2008/06/marvel-fairy-tales-cebulski-et-al.html>
- 19 **Figura 9**
Mapa do metro de Londres, de Harry Beck, 1933
Fonte: <https://londonhistorians.wordpress.com/2013/03/25/harry-beck-salutamus/>
- 19 **Figura 10**
Rato Mickey, de Walt Disney Company, 1928
Fonte: <https://www.cmjornal.pt/cultura/detalhe/rato-mickey-faz-hoje-85-anos>
- 20 **Figura 11**
Sala dos Touros. Lascaux, Dordogne, France, c.15,000-10,000 a.C.
Fonte: <https://historymadeeveryday.wordpress.com/2013/08/23/virtual-tour-lascaux-cave-paintings/>
- 20 **Figura 12**
Coluna de Trajano, 113 d.C.
Fonte: <https://www.dicasdaitalia.com.br/2015/11/coluna-de-trajano-em-roma.html#>

- 20 **Figura 13**
O Livro Egípcio dos Mortos, 1280 a.C.
 Fonte: <https://www.amazon.com/Weighing-Heart-Egyptian-Journey-Afterlife/dp/B0716TPWXT>
- 20 **Figura 14**
Bíblia Pauperum
 Fonte: <http://www.historygraphicdesign.com/a-graphic-renaissance/printing-comes-to-europe/9-biblia-pauperum>
- 21 **Figura 15**
Studies of Human Skull, de Leonardo da Vinci, Royal Library, Windsor, 1489
 Fonte: <http://www.sabercultural.com/template/especiais/Leonardo-da-Vinci-Anatomia.html>
- 21 **Figura 16**
Junger Feldhase, de Albrecht Durer, 1502
 Fonte: <http://queridobestiaro.blogspot.com/2009/02/jovem-lebre.html>
- 21 **Figura 17**
Orbis Sensualium Pictus, 1658
 Fonte: <http://www.openculture.com/2014/05/first-childrens-picture-book-1658s-orbis-sensualium-pictus.html>
- 22 **Figura 18**
Robinson Crusoe, de Daniel Defoe, 1717
 Fonte: <https://oaisdamemoria.com/2016/04/25/publicado-o-romance-de-daniel-defoe-robinson-crusoe/>
- 22 **Figura 19**
Songs of Innocence and of Experience, de William Blake, 1789
 Fonte: <https://www.magnoliabox.com/products/the-lamb-illustration-from-songs-of-innocence-and-of-experience-1626678>
- 22 **Figura 20**
Alice's Adventures in Wonderland, de Lewis Carroll, 1865
 Fonte: <https://www.britannica.com/topic/Alices-Adventures-in-Wonderland>
- 22 **Figura 21**
O Patinho Feio, de Vilhelm Pedersen, 1843
 Fonte: <https://pt.yourtripagent.com/3145-our-12-favorite-fairy-tales-by-hans-christian-andersen>
- 23 **Figura 22**
The Tale of Peter Rabbit, de Beatrix Potter, 1893
 Fonte: <https://deadline.com/2016/09/peter-rabbit-sony-james-corden-daisy-ridley-rose-byrne-elizabeth-debicki-1201826051/>
- 23 **Figura 23**
The Wonderful Wizard of Oz, de William Wallace Denslow, 1900
 Fonte: <https://www.signals.com/HR3292.html>
- 23 **Figura 24**
See and Say, de Antonio Frasconi, 1955
 Fonte: <https://www.abebooks.co.uk/9780486816470/See-Say-picture-book-four-0486816478/plp>
- 23 **Figura 25**
The Cat in the Hat, de Seuss, 1973
 Fonte: <https://www.amazon.in/Cat-Hat-Beginner-Books/dp/039480001X>

- 59 **Figura 26**
As Duas Estradas, de Bernardo P. Carvalho, 2009
Fonte: <https://www.planetatangerina.com/pt/livros/as-duas-estradas>
- 59 **Figura 27**
A Couple of Boys Have the Best Week Ever, de Marla Frazee, 2008
Fonte: <http://kinderbooks.net/shop/2nd-grade/a-couple-of-boys-have-the-best-week-ever/>
- 67 **Figura 29**
OH NO GEORGE!, de Chris Haughton, 2012
Fonte: <https://www.chrishoughton.com/george>
- 67 **Figura 30**
SHH! Temos um plano, de Chris Haughton, 2014
Fonte: <https://www.chrishoughton.com/shh>
- 68 **Figura 31**
Wolves, de Emily Gravett, 2005
Fonte: <https://www.emilygravett.com/books/wolves>
- 68 **Figura 32**
Tidy, de Emily Gravett, 2016
Fonte: <https://www.emilygravett.com/books/tidy>
- 68 **Figura 33**
Ficha de atividade de *Tidy*, de Emily Gravett, 2016
Fonte: <https://www.emilygravett.com/books/tidy>
- 68 **Figura 34**
THE KOALA WHO COULD, de Jim Field, 2016
Fonte: <https://www.jimfield.me/new-project/>
- 68 **Figura 35**
OI DOG!, de Jim Field, 2016
Fonte: <https://www.jimfield.me/oi-dog/>
- 69 **Figura 36**
OI DOG!, de Jim Field, 2016
Fonte: <https://www.jimfield.me/oi-dog/>
- 69 **Figura 37**
Rabbityness, de Jo Empson, 2012
Fonte: https://www.joempson.co.uk/gallery_629857.html
- 69 **Figura 38**
Never Ever!, de Jo Empson, 2012
Fonte: https://www.joempson.co.uk/gallery_629831.html
- 70 **Figura 39**
The Very Very Very Long Dog!, de Julia Patton, 2017
Fonte: <http://www.juliapatton.co.uk/illustration.html>
- 70 **Figura 40**
Drat That Fat Cat, de Julia Patton, 2016
Fonte: <http://www.juliapatton.co.uk/illustration.html>

- 71 **Figura 41**
MAR, de André Letria, 2012
 Fonte: <https://andreletria.pt/portfolio/mar/>
- 71 **Figura 42**
A Maior Flor do Mundo, de André Letria, 2013
 Fonte: <https://andreletria.pt/portfolio/a-maior-flor-do-mundo/>
- 71 **Figura 43**
Pê de Pai de Bernardo P. Carvalho, 2006
 Fonte: <https://www.planetatangerina.com/pt/livros/pe-de-pai>
- 71 **Figura 44**
Depressa, Devagar de Bernardo P. Carvalho, 2009
 Fonte: <https://www.planetatangerina.com/pt/livros/depressa-devagar>
- 72 **Figura 45**
Corre, Coelhinho, Corre de Bernardo P. Carvalho, 2013
 Fonte: <http://blog.picturebookmakers.com/post/105266575511/bernardo-p-carvalho>
- 72 **Figura 46**
O meu avô, de Catarina Sobral, 2014
 Fonte: <http://catarinasobral.com/books/>
- 72 **Figura 47**
Tão Tão Grande, de Catarina Sobral, 2016
 Fonte: <http://catarinasobral.com/books/>
- 73 **Figura 48**
Dança, de João Fazenda, 2015
 Fonte: <http://www.joaofazenda.com/project/danca/>
- 73 **Figura 49**
Densetsu: Histórias do Japão Antigo, de João Fazenda, 2015
 Fonte: <http://www.joaofazenda.com/project/japoneses/>
- 73 **Figura 50**
O Papão no Desvão, de Yara Kono, 2010
 Fonte: http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol_li_fichaLivro&id=2247
- 73 **Figura 51**
Gato Procura-se, de Yara Kono, 2015
 Fonte: <http://deusmelivro.com/critica/gato-procura-se-ana-saldanha-e-yara-kono-26-5-2015/>
- 77 **Figura 52**
Professor Astro Cat's Intergalactic Activity Book, de Ben Newman
 Fonte: <http://www.bennewman.co.uk/images/professor-astro-cats-intergalactic-activity-book/>
- 77 **Figura 53**
 Estudos de personagem *Professor Astro Cat's Intergalactic Activity Book*, de Ben Newman
 Fonte: <http://www.bennewman.co.uk/images/professor-astro-cats-intergalactic-activity-book/>
- 78 **Figura 54, 55, 56, 57**
 Estudos de *layout*, *Professor Astro Cat's Intergalactic Activity Book*, de Ben Newman
 Fonte: <http://www.bennewman.co.uk/images/professor-astro-cats-intergalactic-activity-book/>

- 79 **Figura 58, 59**
Levantamento da paleta de cores geral, *Professor Astro Cat's Intergalactic Activity Book*, de Ben Newman
Fonte: <http://www.bennewman.co.uk/images/professor-astro-cats-intergalactic-activity-book/>
- 80 **Figura 60, 61**
Estudo da mancha tipográfica e sinalização dos diferentes tipos de letra, *Professor Astro Cat's Intergalactic Activity Book*, de Ben Newman
Fonte: <http://www.bennewman.co.uk/images/professor-astro-cats-intergalactic-activity-book/>
- 80 **Figura 62**
The Usborne Little Children's Dinosaur Activity Book, de Erica Harrison
Fonte: <https://www.supercrafti.com/portfolio/#/book-covers/>
- 81 **Figura 63,64,65,66**
Estudos de layout, *The Usborne Little Children's Dinosaur Activity Book*, de Erica Harrison
Fonte: <http://www.ericasirotich.com/activity-book-2/>
- 82 **Figura 67,68**
Levantamento da paleta de cores geral, *The Usborne Little Children's Dinosaur Activity Book*, de Erica Harrison
Fonte: <http://www.ericasirotich.com/activity-book-2/>
- 83 **Figura 69,70**
Estudo da mancha tipográfica e sinalização dos diferentes tipos de letra, *The Usborne Little Children's Dinosaur Activity Book*, de Erica Harrison
Fonte: <http://www.ericasirotich.com/activity-book-2/>
- 83 **Figura 71**
Montanhas, de Madalena Matoso
Fonte: <http://deusmelivro.com/critica/montanhas-madalena-matoso-24-8-2015/>
- 84 **Figura 72,73**
Estudos de layout, *Montanhas*, de Madalena Matoso
Fonte: <http://deusmelivro.com/critica/montanhas-madalena-matoso-24-8-2015/>
- 85 **Figura 74,75**
Estudos de layout, *Montanhas*, de Madalena Matoso
Fonte: <http://deusmelivro.com/critica/montanhas-madalena-matoso-24-8-2015/>
- 86 **Figura 76,77**
Estudo da mancha tipográfica e sinalização dos diferentes tipos de letra, *Montanhas*, de Madalena Matoso
Fonte: <http://deusmelivro.com/critica/montanhas-madalena-matoso-24-8-2015/>
- 86 **Figura 78**
Analisa Explora & Cria, de José Alberto Rodrigues, Mónica Amado e Susana Lopes
Fonte: <https://analisaexploraecria.wordpress.com/>
- 87 **Figura 79**
Never Ever!, de Jo Empson, 2012
Fonte: <https://analisaexploraecria.wordpress.com/>
- 88 **Figura 80,81**
The Very Very Very Long Dog!, de Julia Patton, 2017
Fonte: <https://analisaexploraecria.wordpress.com/>
- 95 **Figura 82**
Samuel RESCUR
Fonte: http://aventurasocial.com/verartigo.php?article_id=268

| | |
|-----|--|
| 95 | Figura 83 <i>Helena RESCUR</i> Fonte: http://aventurasocial.com/verartigo.php?article_id=268 |
| 99 | Figura 84 <i>Storyboard</i> |
| 100 | Figura 85 <i>Continuação Storyboard</i> |
| 102 | Figura 86 Tipos de Letra |
| 103 | Figura 87 Proposta de capa do Guia para os Professores |
| 104 | Figura 88 Proposta de cartaz temático referente ao tema 3 |
| 105 | Figura 89 Proposta de cartaz temático referente ao tema 5 |
| 106 | Figura 90 Proposta de cartaz temático referente ao tema 6 |
| 107 | Figura 91 Primeiros estudos das mascotes |
| 108 | Figura 92, 93, 94 Esquissos das mascotes |
| 109 | Figura 95, 96 Estudos do Samuel |
| 110 | Figura 97, 98 Estudos da Helena |
| 111 | Figura 99 Capa versão original Manual de Atividades 1º Ciclo |
| 112 | Figura 100, 101 Evolução da capa e contracapa |
| 113 | Figura 102, 103 Evolução das guardas |
| 114 | Figura 104, 105 Evolução do índice |
| 115 | Figura 106, 107 Evolução da história |
| 116 | Figura 108, 109 Evolução das fichas de atividades |
| 117 | Figura 110, 111 Evolução da atividade 3 |

- 118 **Figura 112, 113**
Evolução da apresentação do projeto
- 119 **Figura 114, 115**
Resultados
- 120 **Figura 116, 117**
Resultados
- 121 **Figura 118**
Portfólio da Criança e Fichas de Atividades
- 121 **Figura 119, 120**
Cartazes Temáticos
- 122 **Figura 121**
Samuel tridimensional, integrado na exposição “Arte e Resiliência”
- 123 **Figura 122**
Helena tridimensional, integrada na exposição “Arte e Resiliência”
- 124 **Figura 123**
Mostra “Arte e Resiliência”, Almada
- 125 **Figura 124, 125, 126, 127**
Exposição “Arte e Resiliência”
- 126 **Figura 128**
Exposição “Arte e Resiliência”
- 127 **Figura 129**
Mostra “Arte e Resiliência”, em Coimbra, na presença das coordenadoras do Projeto RESCUR em Portugal - Anabela Santos, Celeste Simões e Paula Lebre
- 128 **Figura 130**
Comentários do Público-Alvo

Apêndices

Manual de Atividades 1º Ciclo



RESCUR

CURRÍCULO EUROPEU
PARA A RESILIÊNCIA

MANUAL DE ATIVIDADES
1º CICLO (6-9 ANOS)









**ESTE É O
SAMUEL**

ESTA É A HELENA





SUMÁRIO

| | |
|---|--|
| 1 | TEMA 1: Desenvolver Competências de Comunicação ... 7 |
| | SUBTEMA 1 Comunicação eficaz 8 |
| | SUBTEMA 2 Assertividade 40 |
| 2 | TEMA 2: Estabelecer e Manter Relações Saudáveis 77 |
| | SUBTEMA 1 Relações saudáveis 78 |
| | SUBTEMA 2 Cooperação, empatia e ética 111 |
| 3 | TEMA 3: Desenvolver uma Mente Positiva 155 |
| | SUBTEMA 1 Pensamento positivo e otimista 156 |
| | SUBTEMA 2 Emoções positivas 194 |

4 TEMA 4: Desenvolver a Autodeterminação ... 235

SUBTEMA 1 Resolução de Problemas 236

SUBTEMA 2 Capacitação e autonomia 275

5 TEMA 5: Desenvolver Recursos ... 323

SUBTEMA 1 Autoestima e autoconceito positivos ... 324

SUBTEMA 2 Utilizar os recursos no envolvimento académico e social ... 354

6 TEMA 6: Transformar Desafios em Oportunidades ... 387

SUBTEMA 1 Lidar com a adversidade 388

SUBTEMA 2 Lidar com a rejeição 425

SUBTEMA 3 Lidar com conflitos familiares 472

SUBTEMA 4 Lidar com a perda 485

SUBTEMA 5 Lidar com o bullying 499

SUBTEMA 6 Lidar com mudanças e transições 511



TEMA 3: DESENVOLVER UMA MENTE POSITIVA

SUBTEMA 1 PENSAMENTO POSITIVO E OTIMISTA

TÓPICOS

Pensamento
positivo
e negativo

1

É bom pensar
positivo!

2

Desafiar
pensamentos
negativos

3

Utilizar a esperança
para promover o
crescimento

Utilizar a felicidade
para promover o
crescimento e o bem-estar

SUBTEMA 2 – EMOÇÕES POSITIVAS

1

2

3

Utilizar o humor para
promover o crescimento
e o bem-estar

Subtema 1 - Pensamento Positivo e Otimista

O primeiro subtema foca-se no desenvolvimento de um pensamento positivo e otimista, principalmente perante as adversidades. Através das atividades deste subtema oferece-se às crianças, a oportunidade para se envolverem e adotarem um pensamento otimista, para refletirem acerca dos seus pensamentos não úteis e para a partir daí, enfrentarem estes pensamentos.

Tente incluir o pensamento positivo na sua rotina diária de sala de aula. Pode:

Quando virem um DVD ou lerem uma história, criar um fluxograma de Pensamentos -> Sentimentos -> Ações para estudarem as personagens;

Fazer uma pausa de 5 minutos para cantarem uma música agradável ou partilharem o que acham que foi a melhor coisa desse dia;

Pedir que inventem um slogan de turma que possam recordar quando passarem contratempos.

Escreva aqui o slogan:

.....



OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM

TÓPICO 1:

Pensamento positivo e negativo

Reconhecer como aqueles que pensam positivo e aqueles que pensam negativo podem reagir às adversidades.

Distinguir entre pensamentos positivos e negativos perante as adversidades.

Separar um pensamento positivo em 3 partes (não sou(fui) eu/ nem sempre/ nem tudo).

TÓPICO 2:

É bom pensar positivo!

Identificar como se sentem depois de se focarem nos **aspectos positivos**.

Identificar os sentimentos e as ações que podem advir de um pensamento positivo.

Demonstrar sentimentos e ações que podem advir de um pensamento positivo.





TÓPICO 3:

Desafiar pensamentos negativos

Produzir uma **afirmação positiva** que pode ajudar a contrariar os pensamentos negativos. Identificar formas de contrariar um pensamento negativo.

Identificar um pensamento negativo e uma afirmação positiva que o contrarie.

ATIVIDADE 1: OOPS! ACONTECEU UMA COISA MÁ!



1. Comece a sessão com uma atividade de *Mindfulness*.
2. Leia a seguinte história às crianças, utilizando fantoches de dedo ou de mão:



Resultado da Aprendizagem

No final desta unidade, a criança deverá ser capaz de: descrever como as pessoas que pensam de forma positiva e as pessoas que pensam de forma negativa podem reagir às adversidades.

Nível: Básico

Materiais necessários

Fantoches de dedo ou de mão;
ficha de atividade: "O que posso fazer quando algo mau acontece?".

MONTANHA DO PÔR-DO-SOL

Na floresta onde o Samuel e a Helena vivem é tradição subir à Montanha Pôr-do-Sol, quando se faz 3 anos. Quando o esquilo Samuel fez 3 anos era suposto que ele também subisse. A Montanha Pôr-do-Sol era a **maior** montanha da floresta. Subir a Montanha Pôr-do-Sol era difícil.



Neste ano era a vez do Samuel de subir à Montanha Pôr-do-Sol, mas o Samuel não queria nada ter de a subir. Alguns animais da floresta eram maus para o Samuel só porque ele era um esquilo **diferente**. Ele tinha nascido com uma cor diferente da dos outros esquilos, e não era muito bom a apanhar nozes.



Agora estava na altura do Samuel subir a Montanha Pôr-do-Sol e os outros animais achavam que ele não seria capaz. "Oh tu és só um esquilo minúsculo e ainda por cima tens uma cor estranha!", diziam eles a

AH!

AH!

AH!

"TU **NUNCA** CONSEGUIRÁS SUBIR ATÉ AO CIMO DA MONTANHA! TU NÃO SERVES PARA **NADA**".



O Samuel ficava **muito triste** por alguns animais da floresta dizerem estas coisas sobre ele, e às vezes ele acreditava mesmo que era só um esquilo minúsculo que não servia para nada.

Quando chegou a hora do Samuel subir a Montanha Pôr-do-Sol ele pensou naquilo que os outros animais tinham dito sobre ele. **"EU NÃO CONSIGO FAZER ISTO"**, disse o Samuel, "Os animais tinham razão. Eu nunca vou conseguir chegar ao cimo". Então voltou para trás. No dia seguinte o Samuel tentou subir a montanha outra vez. Mas a meio da subida o Samuel ficou muito cansado.

"Eu não consigo fazer isto", disse o Samuel, "Os animais tinham razão. Eu nunca vou conseguir chegar ao cimo".



ENTÃO VOLTOU PARA TRÁS.

No dia seguinte o Samuel pediu à sua amiga Helena para ir com ele. Mas a meio da subida o Samuel ficou muito cansado outra vez. "Eu não consigo fazer isto", disse o Samuel, "Os animais tinham razão. Eu nunca vou conseguir chegar ao cimo".

O Samuel estava quase para voltar para trás quando ouviu a voz da Helena.

"TU CONSEGUES SAMUEL!", disse ela. O Samuel estava muito cansado, com muita fome, com muito frio. Mas ele subiu e subiu. **"EU CONSIGO"**, dizia o Samuel a cada passo.





Finalmente, depois de muito trabalho, a Helena e o Samuel chegaram ao cimo da Montanha Pôr-do-Sol. O Samuel estava tão feliz! Ele ficou feliz por ter conseguido chegar ao cimo da montanha mesmo quando os outros animais achavam que ele não era capaz.

"EU CONSEGUI HELENA!" disse o Samuel muito contente, e continuou,

"EU NÃO SOU SÓ UM ESQUILO ESTRANHO E MINÚSCULO. EU
POSSO NÃO SER BOM A APANHAR NOZES COMO OS OUTROS ESQUILOS,
MAS **SOU BOM** A SUBIR MONTANHAS!"



A **Helena** e o **Samuel** celebraram o aniversário do Samuel no cimo da montanha a ver o pôr-do-sol. E por se ter portado tão bem, a Helena deu ao Samuel um crachá especial por ele ter subido a montanha até ao topo!



3. Primeiro, ajude as crianças a compreender a história, colocando as seguintes questões:

O que acharam desta história?

Qual era o problema do Samuel?

O que é que o Samuel pensava ao início?

O pensamento positivo acontece quando te focas nas coisas boas. O pensamento negativo acontece quando te focas nas coisas más. No início o Samuel estava a usar o pensamento positivo ou o pensamento negativo?

4. Depois, relacione a história com as experiências das crianças, colocando as seguintes questões:

O Samuel acha que é diferente dos outros esquilos. Como é que nós nos podemos sentir diferentes uns dos outros?

Como é que podem pensar acerca destas adversidades? Ajude as crianças a identificar se o que elas estão a dizer para si próprias as ajuda a focar nas coisas boas (pensamento positivo) ou nas coisas más (pensamento negativo).

5. Peça às crianças para formarem um círculo. Introduza as personagens Senhor Positivo e Senhor Negativo. Algumas crianças devem assumir o papel do Senhor Positivo e os outros devem representar o Senhor Negativo. Leia as seguintes frases para as crianças e, em conjunto com elas, faça uma dramatização com a reação das personagens:

O Senhor Positivo e o Senhor Negativo foram para uma escola nova e ainda não têm amigos.

O Senhor Positivo e o Senhor Negativo querem brincar com a sua amiga Betty mas ela não os deixa juntarem-se ao jogo.

O Senhor Positivo e o Senhor Negativo estão na escola mas a sua professora não os escolhe para fazerem parte do teatro da escola.

O Senhor Positivo e o Senhor Negativo são os únicos alunos da turma que não sabem calçar os sapatos sozinhos.

No final, coloque a seguinte questão às crianças:

Se tivessem de escolher entre ser o Senhor Positivo ou o Senhor Negativo, quem é que escolhiam? Porquê?



ATIVIDADE 2: POSITIVO NEGATIVO

1. Comece a sessão com uma atividade de *Mindfulness*.
2. Leia a história da atividade 1 e ajude as crianças a compreender a história. Se necessário, reveja as questões da atividade 1.
3. Depois coloque as seguintes questões:
 - O que é que o Samuel pensava no final?
 - Quem é que o ajudou a mudar a sua maneira de pensar?

Resultado da Aprendizagem

No final desta unidade, a criança deverá ser capaz de: distinguir entre pensamentos positivos e negativos relativamente a adversidades.

Nível: Intermédio

Materiais necessários

Fantoches de dedo ou de mão;
fichas de atividade: "O que posso fazer quando algo mau acontece?" e "Pensamentos Positivos".

4. Apresente o Senhor Positivo e o Senhor Negativo e explique às crianças que o Senhor Positivo olha para as coisas boas da vida e que o Senhor Negativo olha para as coisas más.
5. Distribua as fichas de atividade pelas crianças. As crianças podem trabalhar em pares para criarem um pensamento negativo e um pensamento positivo para o Senhor Positivo e para o Senhor Negativo. Utilizando os fantoches de dedo ou de mão, cada criança deve representar o que cada um diria. No fim da atividade coloque as seguintes questões:

Que pensamento escolherias? Porquê?

Quais são as vantagens e as desvantagens de olhar para o lado positivo e de olhar para o lado negativo?



ATIVIDADE 3: A ENTREVISTA

1. Comece a sessão com uma atividade de *Mindfulness*.
2. Leia a história da atividade 1 e ajude as crianças a compreender a história. Se necessário, reveja as questões da atividade 1 e 2.
3. Depois coloque a questão:
Como é que o Samuel se sentiu no final?

Resultado da Aprendizagem

No final desta unidade, a criança deverá ser capaz de:
Separar um pensamento positivo em três partes
(Não sou (fui) eu/ Nem Sempre/ Nem Tudo).

Nível: Avançado

Materiais necessários

Fantoches de dedo ou de mão; ficha de atividade:
"Nem sempre".

4. Depois, relacione a história com as experiências das crianças, colocando as seguintes questões:

Quais são as vantagens e as desvantagens de pensar de forma positiva ou de forma negativa?

Como é que podemos utilizar o pensamento positivo em alguns dos desafios que disseram?

5. Apresente o Senhor Positivo e o Senhor Negativo utilizando os fantoches. Permita às crianças familiarizarem-se com os fantoches.



6. De seguida, diga às crianças que cada uma poderá desempenhar o papel de Senhor Positivo numa determinada situação. O professor ou outra criança da turma será o entrevistador que vai perguntar ao Senhor Positivo como é que ele vai continuar a pensar de forma positiva naquela situação.



As crianças devem tentar utilizar os 3 aspetos (Nem Eu/ Nem Sempre/ Nem Tudo) para os ajudar. Dê os seguintes exemplos aos alunos:

O Senhor Positivo é escolhido em último para uma equipa na aula de educação física.

O pai do Senhor Positivo esqueceu-se de o ir buscar à escola.

As outras crianças estão a fazer um desenho sozinhos mas o Senhor Positivo precisa da ajuda da professora.

A colega do Senhor Positivo, a Senhora Betty, começou a gozar com ele por ele ser muito pequeno.

Na escola o professor do Senhor Positivo convidou-o para jogar um jogo mas ele não percebeu o que tem de fazer no jogo.

A professora do Senhor Positivo ralhou com ele por uma coisa que ele não fez.



O QUE POSSO FAZER QUANDO ALGO MAU ACONTECE?



Reflete, junto aos teus pais, acerca do que podes fazer quando algo mau acontece. O que é que podes fazer para seres mais parecido com o Senhor Positivo? Desenha o que podes fazer na caixa.

A AULA DE MATEMÁTICA DO SENHOR POSITIVO E DO SENHOR NEGATIVO



O Senhor Positivo e o Senhor Negativo têm uma aula de matemática mas eles acham que não são muito bons a matemática.



O Senhor Positivo pensaria:

Não faz mal!

.....

.....

.....

.....



O Senhor Negativo pensaria:

Oh não!



.....

.....

.....

.....

PENSAMENTOS POSITIVOS



Junto aos teus pais, lê os seguintes pensamentos e identifica quais são os pensamentos positivos e quais são os pensamentos negativos. Pinta os pensamentos positivos e risca os negativos.



Eu não sou bom a fazer nada!



Eu sou um bom amigo.



A minha professora nunca me escolhe em primeiro lugar!



.....
.....



Eu esforço-me na sala de aula.



Eu sou um falhado!



Não faz mal! Todos cometemos erros!



.....
.....

NEM SEMPRE



Junto aos teus pais, escolhe uma adversidade pela qual tenhas passado ou um pensamento negativo que tenhas tido, como “Os meninos gozam sempre comigo”, “eu nunca tenho boas notas nos meus trabalhos de casa”, “os meus amigos nunca me convidam para brincar com eles”, etc. Cria alguns pensamentos relacionados com o facto de as adversidades não acontecerem SEMPRE (NEM SEMPRE). Pensa em momentos em que estas situações não aconteceram p. ex. pensar nas vezes em que os amigos te convidaram para brincar ou pensar nas vezes em que tiveste boas notas num trabalho, etc.

Pensa numa adversidade pela qual tenhas passado (por exemplo, alguns amigos não te deixaram jogar com eles).

A adversidade:

.....



Foi sempre assim?

Indica algumas vezes em que isto não aconteceu.

.....

.....

.....

RESCUR
CURRÍCULO EUROPEU PARA A RESILIÊNCIA
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, 1º E 2º CICLO
Manual de Atividades – 1º Ciclo



Lifelong
Learning
Programme

Esta publicação é o produto (versão portuguesa) do projeto *RESCUR – Desenvolvimento do Currículo Europeu para a Resiliência na educação pré-escolar, 1º e 2º ciclo na Europa* www.rescur.eu, financiada pela UE Comissão de Aprendizagem ao Longo da Vida - Programa Comenius de Aprendizagem ao Longo da Vida (No. 526813-LLP-1MT-COMENIUS-CMP)



UNIVERSITY
OF CRETE



UNIVERSITY OF MALTA
L-Università ta' Malta



UNIVERSIDADE
DE LISBOA



Autores:
Carmel Cefai – Malta – Coordenador
Renata Miljević-Riđički, Dejana Bouillet, Tea Pavin Ivanec, Mirjana Milanović – Croácia
Anastassios Matsopoulos, Mariza Gavogiannaki – Grécia
Maria Assunta Zanetti, Valeria Cavioni – Itália
Paul Bartolo, Katya Galea – Malta
Celeste Simões, Paula Lebre, Anabela Santos – Portugal
Birgitta Kimber, Charli Eriksson – Suécia

© Novembro 2015

Edição: Faculdade de Motricidade Humana,
Estrada da Costa, 1499-002 Cruz-Quebrada - Dafundo, Portugal



Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, armazenada em sistema de recuperação ou transmitida, de qualquer forma ou por qualquer meio, electrónico, mecânico, fotocópia, gravação ou outro, sem autorização dos editores. Os conteúdos desta publicação não refletem necessariamente a posição ou a opinião da Comissão Europeia.

Atividades de Mindfulness © Birgitta Kimber e Paula Lebre, Novembro 2015

Música © Gorana Tomašić Šragalj, Damir Sertić, Leon Cvetkovski e Ivana Cvetkovski, Novembro 2015

Capas: Antonija Balić Šimrak

Modelo e ícones das atividades: Valeria Cavioni

Versão Eletrónica: www.rescur.eu

http://aventurasocial.com/verartigo.php?article_id=268

The background is a solid teal color with stylized, darker teal silhouettes of trees and bushes. The trees are tall and thin, with some having rounded canopies. In the foreground, there are rounded shapes representing bushes or small trees. The overall style is minimalist and modern.

PROJETO RESCUR

Rescur é um projeto de três anos LLP Comenius (2012-2015) coordenado pela Universidade de Malta e incluindo a Universidade de Creta (Grécia), Universidade de Lisboa (Portugal), Universidade de Orebro (Suécia), da Universidade de Pavia (Itália), e da Universidade de Zagreb (Croácia).

Destina-se a desenvolver um currículo resiliência para a educação inicial e primária na Europa através da colaboração intercultural e transnacional, ao aproveitar os recursos e competências dos vários parceiros.

O currículo é desenvolvido com base nas atuais necessidades sociais, económicas e tecnológicas e desafios dos parceiros envolvidos, que procura desenvolver nos alunos o conhecimento e as habilidades necessárias para superar tais desafios nas suas vidas para alcançar o sucesso académico e social necessário e bem-estar emocional como jovens cidadãos na UE.

Capa do Portfólio da Criança

RESCUR

CURRÍCULO EUROPEU

PARA A RESILIÊNCIA

PORTFÓLIO DA CRIANÇA
PRÉ-ESCOLAR,
1º E 2º CICLO



Cartazes Temáticos

**NÓS DESENVOLVEMOS OS
NOSSOS RECURSOS.**



**NÓS ACREDITAMOS,
FAZEMOS E CONSEGUIMOS.**



NÓS CONSTRUÍMOS
RELAÇÕES FORTES.



NÓS ULTRAPASSAMOS OS
NOSSOS OBSTÁCULOS.



NÓS PENSAMOS POSITIVO E
SENTIMO-NOS FELIZES.



NÓS OUVIMOS E
COMPREENDEMOS.



